



Facultad de Psicología

Departamento de Psicología Biológica y de la Salud

Programa de Doctorado:

Psicología Clínica y de la Salud

**Prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo:
Aplicación y valoración de un programa para adolescentes**

**Dating violence prevention:
Implementation and evaluation of a program for adolescents**

TESIS DOCTORAL

Autora

Liria Fernández González

Directora

Marina Julia Muñoz Rivas

Madrid, 2013

RESUMEN

Antecedentes: La alta prevalencia de la violencia en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes, así como sus consecuencias negativas y su relación con la violencia en las relaciones posteriores de la vida adulta, apuntan a la necesidad de trabajar preventivamente. A partir de los años 90 aparecieron en Norteamérica los primeros programas dirigidos a la prevención de la violencia en el noviazgo. Sin embargo, pocos programas han sido rigurosamente evaluados, especialmente en nuestro país.

Objetivos: La presente tesis doctoral consta de tres estudios empíricos cuyo objetivo general fue la aplicación y valoración de la eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo para modificar conocimientos, actitudes, habilidades y comportamientos agresivos en la pareja. Se examinó asimismo la prevalencia de conductas agresivas y su patrón predominante (bidireccional vs. unidireccional).

Método: El programa de prevención está formado por ocho sesiones dirigidas a mejorar conocimientos sobre la violencia en la pareja, modificar actitudes y favorecer la adquisición de habilidades para la formación de relaciones saludables. En un primer estudio piloto se aplicó el programa de prevención a una muestra de 104 estudiantes de 3º y 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) empleando un diseño cuasi experimental pre-post. Se evaluó el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión y los comportamientos agresivos en la pareja a través del uso de autoinformes. En el segundo estudio, se empleó un diseño cuasi experimental con grupo control en una muestra de 841 estudiantes (389 en el grupo experimental y 452 en el grupo control) de 3º de la ESO. Los participantes fueron evaluados a través de autoinformes aplicados una semana antes, una semana después y seis meses después del programa de prevención. Se examinó el efecto del programa sobre diferentes variables trabajadas en el mismo: conocimientos acerca de la violencia en la pareja, actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja, habilidades de comunicación asertiva, control de la ira y recursos de afrontamiento. Se examinaron además varios aspectos relativos al diseño del programa de prevención y su proceso de implementación. Finalmente, en el tercer estudio, se empleó una submuestra de 516 participantes (procedentes de la muestra total del segundo estudio) que habían indicado haber

mantenido al menos una relación de noviazgo. Se examinó la prevalencia de comportamientos agresivos a través de autoinformes y se evaluó el efecto del programa de prevención sobre la perpetración y la victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja.

Resultados: La prevalencia de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo de los adolescentes fue alta y predominantemente bidireccional. Alrededor de un tercio de los participantes reconocieron haber perpetrado y/o haber sido víctimas de al menos un acto de agresión física y más del 90% de los mismos informaron haber perpetrado y/o haber sido víctimas de al menos un acto de agresión psicológica. El programa de prevención fue eficaz para mejorar los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en la pareja, disminuir las actitudes justificativas del uso de este tipo de agresiones e incrementar los recursos de afrontamiento de los adolescentes. Además, los cambios en los conocimientos y las actitudes se mantuvieron en la evaluación de seguimiento realizada seis meses después de la aplicación del programa. Sin embargo, el programa no produjo una mejora en las habilidades entrenadas (comunicación asertiva y control de la ira) ni disminuyó la presencia de comportamientos agresivos. Tanto los adolescentes que participaron en el programa de prevención como los monitores que lo aplicaron valoraron positivamente el diseño del mismo en cuanto a sus contenidos, estructura, metodología y utilidad percibida. Además, por lo que respecta al proceso de implementación, los monitores valoraron positivamente la participación de los adolescentes y la rigurosidad del cumplimiento de los objetivos del programa de prevención.

Conclusiones: A pesar de que los comportamientos agresivos no disminuyeron, los estudios realizados para esta tesis doctoral implican un avance importante en la prevención de la violencia en el noviazgo y aportan información relevante para el diseño y valoración de programas futuros. Además, los cambios logrados a nivel conceptual y actitudinal, así como en los recursos de afrontamiento de los adolescentes, evidencian los beneficios de la aplicación del programa de prevención. Se discute asimismo la relevancia e implicaciones de la tesis y se describen las limitaciones del trabajo realizado y las líneas futuras de investigación.

ABSTRACT

Antecedents: There is a high prevalence of dating violence in youth and adolescents, which is associated with negative consequences and intimate partner violence in later relationships in adulthood. Thus, it is imperative to address the problem through preventative action. In the 1990s, the first dating violence prevention programs appeared in North America. However, few programs have been rigorously assessed, especially in our country.

Purpose: The present doctoral thesis includes three empirical studies whose general objective was the implementation and evaluation of the efficacy of the School Program of Dating Violence Prevention to modify knowledge, attitudes, skills, and aggressive partner behaviors. The prevalence of aggressive behaviors and their predominant pattern (bidirectional vs. unidirectional) were also examined.

Method: The prevention program consisted of eight sessions aimed at improving knowledge about partner violence, modifying attitudes, and supporting the acquisition of skills to form healthy relationships. In an initial pilot study, the prevention program was applied to a sample of 104 students from 3rd and 4th grade in Compulsory Secondary Education (CSE), using a quasi-experimental pre-post design. The program's effect on attitudes justifying aggression and aggressive partner behaviors were assessed by means of self-reports. In the second study, a quasi-experimental design with a control group was used in a sample of 841 students (389 in the experimental group and 452 in the control group) from 3rd grade of CSE. Participants were assessed by means of self-reports one week before, one week after, and six months after the prevention program. The effect of the program on diverse target variables was examined: knowledge about partner violence, attitudes justifying partner aggression, assertive communication skills, anger control, and coping resources. Various aspects about the design of the prevention program and its implementation process were also examined. Lastly, the third study used a subsample of 516 participants (extracted from the total sample of the second study) who reported having had at least one dating relationship. The prevalence of aggressive behaviors was examined through self-reports, and the effect of the prevention program on perpetration and victimization of physical and psychological aggressive partner behaviors was assessed.

Results: The prevalence of aggressive behaviors in adolescents' dating relationships was high and predominantly bidirectional. Approximately one third of the participants admitted to having perpetrated and/or having been the victim of at least one act of physical aggression, and more than 90% of them reported having perpetrated and/or having been the victim of at least one act of psychological aggression. The prevention program was efficacious in improving adolescents' knowledge about partner violence, decreasing their attitudes justifying the use of this type of aggression, and increasing their coping resources. Moreover, the changes in knowledge and attitudes were maintained at the follow-up assessment carried out six months after the implementation of the program. Nevertheless, the program did not improve the trained skills (assertive communication and anger control), nor did it decrease the presence of aggressive behaviors. The adolescents who participated in the prevention program and the interventionists who implemented it both rated the program positively with regard to its contents, structure, methodology, and perceived utility. Further, with regard to the implementation process, the interventionists gave positive ratings to the adolescents' participation and the meticulous nature with which the program goals were met.

Conclusions: Despite the fact that aggressive partner behavior did not decrease, the studies carried out for this doctoral thesis constitute an important advance in the prevention of dating violence, providing relevant information for the design and appraisal of future programs. Moreover, the changes achieved at the conceptual and attitudinal level, as well as in adolescents' coping resources, reveal the benefits of the application of the prevention program. The relevance and implications of the thesis are discussed and the limitations of the work and future lines of research are described.

AGRADECIMIENTOS/ACKNOWLEDGMENTS

Después de todos estos años de trabajo no puede haber mejor manera de cerrar esta etapa que agradeciendo y recordando a todas aquellas personas que han formado parte del camino y que han sido piezas clave para llegar a la meta.

En primer lugar, quisiera mostrar mi más sincero agradecimiento a mi directora de tesis, Marina Muñoz. Gracias Marina por haberme brindado la oportunidad de dar mis primeros pasos en la carrera investigadora y docente, por haber compartido conmigo tu conocimiento y por haber hecho posible todos estos años de trabajo y proyectos. Gracias por haberme enseñado el valor de la perseverancia y transmitirme la fuerza necesaria para no rendirme en los primeros años hasta conseguir ese pequeño primer gran logro que fue la FPU. Infinitas gracias también por tu comprensión y aliento en los momentos difíciles y por tu apoyo constante, no sólo en lo profesional, sino también en lo personal. Gracias.

Detrás de esta tesis está también el trabajo de todo un equipo de investigación sin el cual nunca nada de esto hubiera sido posible. Gracias a todos por haberme dado la oportunidad de formar parte de este grupo de trabajo. Pilar, me diste el “relevo” en este proyecto y con él tu energía y tu entusiasmo por el trabajo con los adolescentes. Cuando he tenido dudas sobre el sentido de lo que hacía siempre me has ayudado a reencontrarlo. Manu, ¿qué hubiera sido de mis inicios sin ti? Gracias por haber estado ahí y por haber compartido conmigo tanto tiempo y experiencias. Gracias también a Ana y Sandra por vuestro trabajo y vuestra implicación. Siempre que ha hecho falta habéis estado ahí para sacar adelante el trabajo. Gracias a José Luis Graña, por estar también presente en este proyecto de investigación y por tu ayuda para captar monitores cada uno de los años. No puedo dejar sin agradecer a Carmen Almendros que me has escuchado unas cuantas veces en los últimos meses mis angustias en esta última etapa y siempre has encontrado la manera de que viera el final.

Outside of Spain, I would like to thank all of the excellent scholars that hosted me during my periods abroad and helped me in my academic and personal development. First, I would like to thank to Christine Wekerle for her warm welcome in Canada. Chris, I will never forget your reply to my first email within an hour, showing your willingness and interest to have me as part of your research group. Thanks for all the

moments we shared and for all of the opportunities you offered me. I truly admire your tireless involvement with and dedication to teenagers and children that need our work the most. I hope that we can share new projects in the future. I would also like to thank David A. Wolfe and Peter G. Jaffe for allowing me to work in their labs during my stay in Canada, and to recognize all the people that made my “Canadian months” better: Meriem, Ali, Lina, Daniel, Wesley, Lili and, of course, Karen for having me in your home.

I would like to thank Karla Van Leuwen for hosting me in Belgium, as well as for her help and her guidance on my dissertation. Thanks also to the rest of KULeuven colleagues: Kiran, for sharing your office with me, and Denisse, Carmen, Sofie, Rozemarijn, Goela, Sophie, Anneli, Maaïke and Rianne, for all the coffee breaks and lunches.

Special thanks to Daniel O’Leary for welcoming me in the best possible way in Stony Brook. Dan, your keenness and your tireless dedication have been a cornerstone in my research career. Thanks for your time, for each of your lessons, for the hundreds of revisions of our papers, for giving me the opportunity to work hand in hand with you, and for all the moments we shared, including the ones at the Long Island beaches. Also thanks to Sue O’Leary for all the memories, especially all those dinners together. Thanks to Caitlin, Jessy and Katie Lee for your wonderful reception at the Marital Therapy Clinic, and very special thanks to Megan and Jeff, BFF. I think we would still be lost at the Stony Brook train station if it hadn’t been for you two. From the first day until the last day of my stay in Stony Brook, you were the best treasure I could have wished for. Also, thanks to Megan for all of your English revisions.

Una parte muy importante de estos agradecimientos son para todos y cada uno de mis compañeros y amigos del aula PDIF. Estos cuatro años no hubieran sido nunca lo mismo sin vosotros. ¡Quien nos hubiera dicho que íbamos a encontrar un lugar tan especial de trabajo! A María Luna y Laura Alonso, durante mucho tiempo el trío de la esquina. A César, miles de gracias por todas tus lecturas finales de la tesis y por resolver con tanta paciencia cada una de mis pequeñas obsesiones con el formato. A Esther, porque siempre estás ahí cuando te necesitamos. A Camino, por las interminables conversaciones. A David Hidalgo, por tu ayuda con los diversos problemas informáticos. A Irene, sin ti no hubiera sobrevivido a estos meses, ¡quién sabe dónde estaremos dentro de seis! Gracias también a Isa Carmona, pendiente está nuestra

celebración. A la conquense del aula, Silvia, gracias por tus revisiones del resumen, pero sobre todo por habernos enseñado que las casas “colgantes” no existen. No me olvido de las nuevas “adquisiciones” que habéis mejorado más y más el aula cuando creíamos que eso ya no era posible: A Jara y Dani, a Carlos, a Lorena y a Rocío. Tampoco puedo olvidarme de Cristina Marín, Elena, Isabel Cabrera, Guada, Isabel Martínez, Laura Granizo, Edgar, David Lanza y Ana Martín. Muchos ya os habéis ido pero habéis sido piezas fundamentales en los orígenes.

Me gustaría también agradecer a Javier Martín, por toda tu ayuda en los inicios de mi aventura con el análisis multinivel y a Charo Martínez Arias por haber estado detrás de las dudas más complejas. A Nacho Montero, por tus explicaciones y aclaraciones de último momento sobre variados temas metodológicos. A Marisa, porque aún sin conocerme no has dudado ni un segundo en ayudarme en lo que pudieras. También quisiera agradecer a todas las personas del servicio de asesoría metodológica de la facultad que a lo largo de estos años me han ayudado con las dudas estadísticas.

No puedo tampoco olvidarme de otras personas que de diferentes maneras habéis estado presentes. A Mikel, por tu apoyo incondicional en los primeros años. A mis hermanas de Salamanca Adriana y Paula, simplemente por ser como sois. A Fabiola, en memoria de cada una de nuestras conversaciones sobre la vida. Aunque te has ido lejos tu esencia sigue aquí. Ha sido un regalo encontrarte. A mis amigos de Galicia, especialmente Uxía, Alba, Esther y, por supuesto, Ainhoa por preguntarme cada vez que me ves qué era lo que estaba haciendo. ¡Esto era lo que hacía!

Literalmente esta tesis no hubiera sido posible sin todos los adolescentes que participaron en ella y que son los verdaderos protagonistas de la historia, ni todos los monitores que colaboraron con dedicación y entusiasmo en la aplicación del programa de prevención ni tampoco sin todos los institutos que amablemente nos abrieron sus puertas.

En último lugar, pero de algún modo el más importante, quisiera dedicar de una manera especial esta tesis a mi familia. Gracias a mis padres por haberme dado todo, por haberme impulsado a estudiar aun cuando eso implicaba irme lejos de casa y por haberme apoyado en cada una de mis decisiones. De vosotros he aprendido el valor del esfuerzo y la constancia, sin los cuales hubiera sido imposible haber llegado hasta aquí. Gracias también a mi hermana Olaya y a mi casi hermana Noela, aunque demasiado lejos sé que siempre estáis ahí. A mi prima Mila, gracias por haberme transmitido en

muchas ocasiones tu ilusión y deseo de compartir el gran día conmigo. La familia es demasiado grande para nombraros a todos, pero me acuerdo en este momento de todos vosotros, abuelos, tíos y primos. También quisiera dar las gracias a mi nueva familia de Madrid, Leli, Pedro, hermanos y primos, por las comidas del fin de semana y por haberme preguntado tantas veces “¿cómo va la tesis?” Finalmente, a Ernesto, especialmente dedicada a ti, como regalo al tiempo robado. Gracias por haber recorrido este camino conmigo, emocional y físicamente, desde Madrid a Estados Unidos pasando por Bélgica. Gracias por tus revisiones de la misma pero, sobre todo, gracias por haberme apoyado y por haber confiado en mí. Una gran parte de esta tesis te pertenece.

ÍNDICE

RESUMEN.....	iii
ABSTRACT.....	v
AGRADECIMIENTOS/ACKNOWLEDGMENTS.....	vii
ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS	xv
PRESENTACIÓN	xix
 CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES TEÓRICOS.....	 1
1.1. Violencia en el noviazgo: naturaleza, causas y consecuencias.....	3
1.1.1. Concepto, tipología y prevalencia	4
1.1.1.1. Agresión física: concepto y prevalencia.....	5
1.1.1.2. Agresión psicológica: concepto y prevalencia	6
1.1.1.3. Agresión sexual: concepto y prevalencia	8
1.1.2. Bidireccionalidad de la agresión	13
1.1.3. Patrón de desarrollo.....	20
1.1.4. Factores de riesgo.....	25
1.1.5. Teorías y modelos explicativos.....	32
1.1.6. Consecuencias	46
1.1.7. A modo de conclusión.....	49
1.2. ¿Cuándo, a quién, dónde y cómo prevenir la violencia en el noviazgo?.....	50
1.2.1. ¿Cuándo prevenir la violencia en el noviazgo?	51
1.2.2. ¿A quién dirigir las intervenciones preventivas?.....	53
1.2.3. ¿Dónde aplicar los programas de prevención?	56
1.2.4. ¿Cómo prevenir la violencia en el noviazgo?	57
1.2.4.1. Diseño de contenidos.....	58
1.2.4.2. Diseño de implementación.....	59
1.2.4.3. Diseño de evaluación.....	61
1.2.5. A modo de conclusión.....	61
1.3. Programas de prevención de la violencia en el noviazgo.....	62
1.3.1. Programas internacionales	64
1.3.1.1. Programas dirigidos a la población general de adolescentes	65

1.3.1.2. Programas dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo...	70
1.3.2. Programas nacionales.....	76
1.3.3. Logros y limitaciones de los programas desarrollados	79
1.4. Conclusiones teóricas y objetivos de la tesis.....	83
1.4.1. Aportaciones y limitaciones en la literatura previa	83
1.4.2. Objetivos generales de la tesis.....	85

CAPÍTULO 2. ESTUDIO PRIMERO

<i>Estudio piloto de la eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo</i>	87
2.1. Introducción.....	89
2.2. Objetivos.....	90
2.3. Hipótesis	91
2.4. Método	91
2.4.1. Diseño.....	91
2.4.2. Participantes.....	92
2.4.3. Intervención.....	92
2.4.4. Instrumentos.....	99
2.4.5. Procedimiento.....	102
2.4.6. Análisis de datos.....	104
2.5. Resultados.....	105
2.6. Discusión.....	110
2.7. Cambios introducidos para estudios posteriores.....	114

CAPÍTULO 3. ESTUDIO SEGUNDO

<i>Implementación y valoración del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los recursos de afrontamiento de los adolescentes en relación a la violencia en la pareja.....</i>	119
3.1. Introducción.....	121
3.2. Objetivos	122
3.3. Hipótesis.....	123
3.4. Método	124
3.4.1. Diseño	124

3.4.2. Participantes.....	125
3.4.3. Intervención	125
3.4.4. Instrumentos.....	126
3.4.5. Procedimiento	130
3.4.6. Análisis de datos	132
3.5. Resultados	137
3.6. Discusión.....	156

CAPÍTULO 4. ESTUDIO TERCERO

<i>Prevalencia de la violencia en el noviazgo y eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre los niveles de agresión en la pareja informados por los adolescentes</i>	167
--	------------

4.1. Introducción.....	169
4.2. Objetivos.....	170
4.3. Hipótesis.....	171
4.4. Método	172
4.4.1. Diseño	172
4.4.2. Participantes.....	172
4.4.3. Intervención.....	173
4.4.4. Instrumentos.....	173
4.4.5. Procedimiento.....	175
4.4.6. Análisis de datos	176
4.5. Resultados	179
4.6. Discusión.....	190

CAPÍTULO 5. DISCUSIÓN GENERAL 199

5.1. Principales hallazgos empíricos.....	201
5.2. Conclusiones generales.....	204
5.3. Relevancia e implicaciones.....	207
5.3.1. Relevancia e implicaciones teóricas	207
5.3.2. Relevancia e implicaciones metodológicas.....	209
5.3.3. Relevancia e implicaciones prácticas	210
5.4. Limitaciones y líneas futuras de investigación	211

CAPÍTULO 5 BIS. GENERAL DISCUSSION	223
5.1. Main empirical findings.....	225
5.2. General conclusions.....	225
5.3. Relevance and implications.....	230
5.3.1. Relevance and theoretical implications.....	230
5.3.2. Relevance and methodological implications.....	232
5.3.3. Relevance and practical implications	233
5.4. Limitations and future lines of research.....	234
REFERENCIAS	245
APÉNDICE 1. Programa de prevención	275
Sesión 1. Conocer es fundamental para poder prevenir.....	277
Presentación sesiones 2 a 8.....	301
Sesión 2. Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja	303
Sesión 3. La identidad de género.....	306
Sesión 4. La legitimidad de la violencia	309
Sesión 5. Mi valía personal	312
Sesión 6. La comunicación.....	315
Sesión 7. El mundo emocional: la ira	318
Sesión 8. Y tú, ¿qué puedes hacer?, ¿quién me orienta?.....	321
APÉNDICE 2. Protocolo de evaluación del primer estudio	325
APÉNDICE 3. Protocolo de evaluación del segundo y tercer estudio	333
APÉNDICE 4. Evaluación del diseño y proceso de implementación del programa por los monitores y alumnos.....	343
APÉNDICE 5. Instrucciones a los participantes	349
APÉNDICE 6. Hoja de información final.....	355
APÉNDICE 7. Ecuaciones matemáticas de los modelos multinivel.....	359

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

TABLAS

Tabla 1.1.	Factores de riesgo de la violencia en el noviazgo	31
Tabla 1.2.	Cuadro resumen de las teorías y modelos explicativos de la violencia en la pareja.....	45
Tabla 1.3.	¿Cuándo, a quién, dónde y cómo prevenir la violencia en el noviazgo? Resumen de algunas cuestiones clave	63
Tabla 1.4.	Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a la población general de adolescentes.....	66
Tabla 1.5.	Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo	71
Tabla 1.6.	Programas de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollados en España	77
Tabla 1.7.	Objetivos de cada uno de los estudios de la tesis doctoral	86
Tabla 2.1.	Módulos y sesiones del programa de prevención.....	93
Tabla 2.2.	Objetivos de cada una de las sesiones del programa de prevención....	96
Tabla 2.3.	Diseño de presentación de las sesiones del programa de prevención.....	98
Tabla 2.4.	Características relacionales de la muestra ($N = 92$).....	106
Tabla 2.5.	Puntuación media (M) y desviación típica (DT) de las variables actitudinales en las evaluaciones pre y post ($N = 104$).....	107
Tabla 2.6.	Resultados de los análisis de varianza para las variables actitudinales ($N = 104$).....	108
Tabla 2.7.	Puntuación media (M) y desviación típica (DT) de las variables de agresión en la pareja en las evaluaciones pre y post ($N = 92$).....	109
Tabla 2.8.	Resultados de los análisis de varianza para las variables de agresión en la pareja ($N = 92$).....	110
Tabla 2.9.	Ejemplo de una situación de comunicación asertiva trabajada en el programa de prevención.....	117
Tabla 3.1.	Comparación del grupo experimental y control en las medidas iniciales ($N = 714$).....	140
Tabla 3.2.	Puntuación media (M) y desviación típica (DT) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida ($N = 714$).....	141

Tabla 3.3.	Puntuación media (<i>M</i>) y desviación típica (<i>DT</i>) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida en función de la variable sexo (<i>N</i> = 714).....	142
Tabla 3.4.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los conocimientos de la violencia en las relaciones de pareja (<i>N</i> = 714) ..	143
Tabla 3.5.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión física en la pareja (<i>N</i> = 714)	146
Tabla 3.6.	Modelos multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión física en la pareja en función del sexo del agresor (<i>N</i> = 714).....	148
Tabla 3.7.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica en la pareja (<i>N</i> = 714).....	149
Tabla 3.8.	Modelos multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica en la pareja en función del sexo del agresor (<i>N</i> = 714).....	151
Tabla 3.9.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la asertividad (<i>N</i> = 714).....	152
Tabla 3.10.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los niveles de ira (<i>N</i> = 714).....	153
Tabla 3.11.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los recursos de afrontamiento (<i>N</i> = 714)	154
Tabla 4.1.	Comparación del grupo control y experimental en las medidas iniciales (<i>N</i> = 516).....	181
Tabla 4.2.	Características relacionales de la muestra (<i>N</i> = 516).....	182
Tabla 4.3.	Prevalencia de perpetración y victimización de comportamientos agresivos (<i>N</i> = 516).....	183
Tabla 4.4.	Prevalencia bidireccional y unidireccional de agresión en el noviazgo (<i>N</i> = 516)	184
Tabla 4.5.	Puntuación media (<i>M</i>) y desviación típica (<i>DT</i>) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida (<i>N</i> = 516).....	185
Tabla 4.6.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la perpetración de agresión física (<i>N</i> = 516)	186
Tabla 4.7.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la victimización de agresión física (<i>N</i> = 516)	187
Tabla 4.8.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la perpetración de agresión psicológica (<i>N</i> = 516)	188
Tabla 4.9.	Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la victimización de agresión psicológica (<i>N</i> = 516).....	189

Tabla 5.1.	Relación entre las limitaciones detectadas en la investigación sobre la prevención de la violencia en el noviazgo y el diseño del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo	202
Tabla 5.2.	Resumen de los principales hallazgos empíricos en relación a cada uno de los objetivos planteados	203

FIGURAS

Figura 1.1.	Marco teórico contextual de la violencia en la pareja (adaptado de Bell y Naugle, 2008)	40
Figura 1.2.	Factores antecedentes de la violencia en el noviazgo (tomado de Riggs y O’Leary, 1989)	42
Figura 1.3.	Factores situacionales de la violencia en el noviazgo (tomado de Riggs y O’Leary, 1989)	43
Figura 3.1.	Diagrama de flujo de participantes (estudio segundo).....	133
Figura 4.1.	Diagrama de flujo de participantes (estudio tercero).....	176

PRESENTACIÓN

La violencia que tiene lugar en el contexto de las relaciones de pareja se ha reconocido en los últimos tiempos como un problema social y de salud pública, convirtiéndose en un foco de interés creciente para investigadores y profesionales de diversos ámbitos. A comienzos de los años 70, Gelles y Straus sacaron a la luz la realidad oculta de la violencia en el contexto marital e investigaciones posteriores evidenciaron que se trataba de un hecho frecuente (Stets y Straus, 1989). A principios de los años 80 se realizó el primer estudio epidemiológico de la violencia en el noviazgo (Makepeace, 1981), generando una oleada de estudios con adolescentes y jóvenes que pusieron de manifiesto que el inicio de la violencia en la pareja era anterior de lo que inicialmente se pensaba. Desde un punto de vista evolutivo, las interacciones agresivas en las relaciones de pareja de jóvenes y adolescentes podrían tener que ver con un modo de relacionarse todavía inmaduro que toma la forma de un “juego” agresivo. No obstante, esta característica no implica que las agresiones no tengan consecuencias (especialmente en aquellos casos de mayor severidad) ni que siempre vayan a desaparecer en etapas posteriores de la vida. De hecho, en un número de casos, las agresiones permanecen y su severidad se incrementa con el paso de los años.

Desde hace un tiempo se ha defendido la idea de que la prevención podría ser la mejor y más duradera aproximación al problema de la violencia en la pareja. Sin embargo, no será hasta la década de los 90 cuando aparecen en Norteamérica los primeros programas dirigidos a la prevención de esta problemática. Estos programas se han aplicado mayoritariamente durante la adolescencia, la cual constituye un momento evolutivo especialmente vulnerable para la aparición de conductas de riesgo de diversa índole, pero es al mismo tiempo un periodo de la vida caracterizado por una alta plasticidad y maleabilidad del comportamiento (Irwin, Burg y Cart, 2002). Hasta la aparición de los primeros programas de prevención, el afrontamiento de la violencia en la pareja había consistido fundamentalmente en el desarrollo de programas de intervención dirigidos a poblaciones clínicas de mujeres maltratadas u hombres maltratadores. En consecuencia, los planteamientos preventivos han permitido una nueva vía de actuación en la lucha contra esta problemática y sus beneficios repercuten tanto en la calidad de vida de los jóvenes y adolescentes como en la de los futuros adultos. En nuestro país, a pesar de las recomendaciones realizadas desde diferentes

ámbitos (académico, clínico y legislativo) de la necesidad de actuar preventivamente, el trabajo realizado es menor que en otros países. De este modo, el presente trabajo de investigación surgió con la finalidad de hacer una aportación relevante en esta área y tuvo como objetivo la validación empírica de un programa diseñado para prevenir la violencia en el noviazgo. Así, la presente tesis doctoral realiza, por un lado, una contribución de carácter teórico al estudio de la prevención de la violencia en el noviazgo y, por otro lado, una contribución de carácter aplicado con la implementación y evaluación de un programa de prevención.

En concreto, la presente tesis doctoral consta de cinco capítulos. En el *Capítulo 1* se presenta el marco teórico general sobre el que se sustenta el trabajo empírico realizado. Con este objetivo, se revisa la naturaleza, las causas y las consecuencias de la violencia en el noviazgo, se exponen algunos aspectos clave en relación a su prevención (cuándo, a quién, dónde y cómo prevenir la violencia en el noviazgo) y se describen los programas preventivos desarrollados hasta la fecha, haciendo especial hincapié en sus logros y limitaciones. El primer capítulo finaliza con algunas conclusiones teóricas generales que nos ayudarán a ubicar de dónde partimos y con una breve descripción de los objetivos de la tesis. En los *Capítulos 2, 3 y 4* se presentan los tres estudios empíricos realizados para valorar la eficacia del programa de prevención. En el primer estudio (estudio piloto) se presenta el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo, con una descripción de sus características generales, su justificación teórica, sus objetivos, sus contenidos y su diseño de presentación. A raíz de la aplicación piloto del programa, se introdujeron algunas modificaciones en el programa y se planificó su aplicación y evaluación futura. Los tres estudios empíricos se organizan en torno a los siguientes apartados: introducción, objetivos, hipótesis, método, resultados y discusión. Además, el estudio piloto incluye un apartado final con una descripción de los cambios introducidos para estudios posteriores. Finalmente, en el *Capítulo 5* se recoge la discusión general de la tesis, la cual pretende aportar una visión integradora del trabajo realizado, compilando y poniendo en relación los resultados obtenidos en los diferentes estudios. Con este fin, se exponen los principales hallazgos empíricos y las conclusiones generales derivadas de los estudios realizados. Además, se discute la relevancia e implicaciones teóricas, metodológicas y prácticas de la tesis y, en último lugar, se describen las limitaciones y líneas futuras de investigación.

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES TEÓRICOS

ANTECEDENTES TEÓRICOS

1.1. Violencia en el noviazgo: naturaleza, causas y consecuencias

La prevención de cualquier comportamiento problemático comienza por la conceptualización y delimitación del mismo, así como por la comprensión de su origen. En este sentido, previo a la revisión de qué se ha hecho hasta la fecha en el área de la prevención de la violencia en el noviazgo, dedicaremos esta primera sección a exponer de manera concisa algunos aspectos relacionados con la naturaleza, las causas y las consecuencias de la violencia en el noviazgo. En concreto, empezaremos por delimitar el concepto y la prevalencia de los diferentes tipos de comportamientos agresivos que pueden darse en las relaciones de pareja. Esto es fundamental de cara a entender cuál es el problema que queremos prevenir, así como para valorar si una intervención preventiva ha sido eficaz para prevenir dichos comportamientos. En segundo lugar, haremos referencia a la naturaleza bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo, exponiendo los resultados de los estudios que evidencian la existencia de un patrón de agresiones recíprocas. Esta característica del comportamiento agresivo en las relaciones de noviazgo es extremadamente relevante para el diseño de los programas de prevención. Asimismo, para prevenir la violencia en el noviazgo es fundamental entender su origen y desarrollo. De este modo, en tercer lugar, se expondrán algunos aspectos clave acerca del desarrollo y la evolución de este tipo de comportamientos a lo largo de la adolescencia. En un cuarto apartado, se hará una revisión de los factores de riesgo para la violencia en el noviazgo que han sido identificados en investigaciones previas y que deben ser considerados a la hora de diseñar las intervenciones preventivas. En quinto lugar, se expondrán de manera sucinta las diferentes teorías que se han propuesto para explicar la violencia en la pareja. Finalmente, para terminar esta sección, se expondrán los resultados de los estudios que han analizado las consecuencias de la violencia en la pareja entre adolescentes y jóvenes, las cuales apuntan directamente a la necesidad del trabajo preventivo.

1.1.1. Concepto, tipología y prevalencia

Una de las primeras aproximaciones conceptuales al fenómeno de la violencia en el noviazgo fue la realizada por Sugarman y Hotaling (1989), quienes la definieron como “el uso o amenaza de fuerza física o contención física llevada a cabo con la intención de causar dolor o daño al otro” (p. 4). Los autores incluyen en esta definición un amplio rango de posibles relaciones que van, desde las primeras relaciones de noviazgo, hasta relaciones en las que los miembros de la pareja se encuentran cohabitando sin estar casados. No obstante, esta definición se centra exclusivamente en los comportamientos de agresión física. Posteriormente, comenzaron a surgir nuevas definiciones que enfatizaban la necesidad de considerar otros tipos de agresión, como la psicológica y la sexual. Un ejemplo sería la definición aportada por Anderson y Danis (2007), quienes partiendo de la definición de Sugarman y Hotaling (1989), matizan que la violencia en el noviazgo se refiere “a la amenaza o uso actual de abuso físico, sexual o verbal por parte de un miembro de una pareja no casada sobre el otro miembro, dentro del contexto de una relación de noviazgo” (p. 88). Otros autores como Lavoie, Robitaille y Hebert (2000) hablan de “cualquier comportamiento que es perjudicial para el desarrollo o salud de la pareja comprometiendo su integridad física, psicológica o sexual” (p. 8) y afirman que esta definición es aplicable tanto a citas aisladas como a relaciones más estables de duración variable, pero excluyendo las parejas que se encuentran cohabitando. Finalmente, los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (*Centers for Disease Control and Prevention* [CDC], 2012) definen la violencia en el noviazgo entre adolescentes como la violencia física, sexual o psicológica/emocional que ocurre dentro de una relación de noviazgo, así como los actos de persecución o acoso. Se especifica además que estos comportamientos pueden darse por parte de una pareja actual o pasada, en persona o a través de diferentes medios electrónicos.

A pesar de la relevancia que la investigación en esta área ha adquirido en las últimas décadas, el constructo de violencia en el noviazgo carece todavía en la actualidad de una definición consensuada (Ismail, Berman y Ward-Griffin, 2007; Lewis y Fremouw, 2001). Esta ausencia está relacionada, en gran parte, con la enorme variabilidad en la forma, función, severidad y manifestación del fenómeno de la violencia en la pareja (Shorey, Cornelius y Bell, 2008). Además, en la literatura científica se han empleado diferentes términos para referirse a este fenómeno (violencia de género, violencia contra la pareja, violencia doméstica, violencia conyugal, violencia

familiar), los cuales se asocian con diferentes perspectivas teóricas y metodológicas. Por su parte, en el caso concreto de las relaciones de noviazgo, parte de la falta de consenso se encuentra asimismo en las diferencias de lo que cada autor entiende por noviazgo (Jackson, 1999). La mayoría de los autores incluyen un rango amplio de situaciones sin precisar de manera concreta qué entienden por relación de noviazgo y, en ocasiones, con planteamientos opuestos (por ejemplo, a la hora de considerar si una pareja no casada que se encuentra cohabitando es incluida o no en la definición de noviazgo). Sugarman y Hotaling (1991) conceptualizaron las relaciones de noviazgo como “una interacción diádica que enfatiza las actividades mutuamente gratificantes que favorecen la probabilidad de interacción futura, el compromiso emocional y/o la intimidad física” (p. 102-103). Sin embargo, los mismos autores reconocen la enorme variabilidad que puede implicar cada una de las dimensiones que incluyen en su definición dependiendo de la pareja. Finalmente, resaltar que son pocos los autores que especifican si sólo están siendo examinadas las relaciones heterosexuales o también las relaciones de carácter homosexual (Jackson, 1999).

En el marco de la presente tesis doctoral se entiende por violencia en el noviazgo cualquier comportamiento de agresión física, psicológica o sexual acaecida en el contexto de una relación de noviazgo. Además, considerando la edad de la población de estudio (adolescencia temprana-media) se entiende por noviazgo cualquier relación sentimental corta o duradera con cierta implicación afectiva. A continuación, se describen las características principales y la prevalencia de cada uno de los tipos de agresión (i.e., agresión física, psicológica y sexual).

1.1.1.1. Agresión física: concepto y prevalencia

La agresión física es el tipo de agresión que tradicionalmente ha recibido mayor atención por parte de clínicos e investigadores, así como desde el ámbito social y legal (O’Leary, 1999b). La mayoría de investigadores consideran que la agresión física incluye cualquier tipo de comportamiento agresivo que implique, entre otras, acciones tales como lanzar un objeto, sujetar o contener físicamente, empujar, agarrar, abofetear, golpear, dar una patada, intentar ahogar o dar una paliza (Cascardi, Avery-Leaf, O’Leary y Slep, 1999; Connolly, Nocentini, et al., 2010; Halpern, Oslak, Young, Martin y Kupper, 2001; O’Leary, Slep, Avery-Leaf y Cascardi, 2008; Shorey et al., 2008). Algunos autores han considerado útil diferenciar estos comportamientos agresivos en dos tipologías diferentes en función de su severidad, distinguiendo entre agresión física

moderada (p.ej., lanzar objetos, empujar, agarrar o abofetear) y agresión física grave (p.ej., dar una paliza, intentar ahogar o amenazar con un arma; Cascardi et al., 1999; Dye y Eckhardt, 2000; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007a).

En cuanto a la prevalencia de la agresión física, las investigaciones llevadas a cabo desde el primer estudio de Makepeace (1981) revelan que los comportamientos de agresión física ocurren frecuentemente en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes. No obstante, los porcentajes informados varían considerablemente en función de los estudios, con prevalencias de agresión que generalmente van desde alrededor del 10% hasta el 50% (Alleyne-Green, Coleman-Cowger y Henry, 2012; Bell y Naugle, 2007; CDC, 2010; Halpern et al., 2001; Machado, Caridade y Martins, 2010; Magdol et al., 1997; O’Leary et al., 2008; Sears, Byers y Price, 2007). De manera similar, la prevalencia encontrada en los estudios realizados con muestras de adolescentes y jóvenes españoles es variable, aunque podríamos afirmar que en la mayoría de los casos se sitúan alrededor del 20-30% (Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; González y Santana, 2001; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; Rodríguez-Franco et al., 2012; Rojas-Solís y Carpintero, 2011; Samaniego y Freixas, 2010). Finalmente, si tenemos en cuenta el tipo de agresión física, los resultados revelan que los actos de agresión física moderada son considerablemente más frecuentes en las relaciones de pareja de los jóvenes que las formas más severas de agresión. Estas últimas presentan prevalencias muy bajas en esta población, con porcentajes que en la mayoría de los casos no superan el 1% (Bookwala, Frieze, Smith y Ryan, 1992; Dye y Eckhardt, 2000; Magdol et al., 1997; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; Wolitzky-Taylor et al., 2008).

1.1.1.2. Agresión psicológica: concepto y prevalencia

La agresión psicológica se refiere a un conjunto de comportamientos “que abarca un abanico de métodos verbales y mentales que tienen el propósito de herir emocionalmente, coaccionar, controlar, intimidar, hacer daño psicológicamente y expresar ira” (p. 443; Follingstad, 2007). Concretamente, este tipo de agresión implica, entre otras, conductas tales como insultos, ridiculización, humillación, aislamiento social y económico, celos y posesividad, amenazas verbales de daño físico, amenazas de abandono, destrucción o daño a objetos personales, negación de los problemas y/o de hablar acerca de determinados temas (Follingstad, Rutledge, Berg, Hause y Polek, 1990; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2007b; Murphy y Hoover, 2001; Shorey et

al., 2008). Aunque se han realizado diferentes clasificaciones de los subtipos de agresión psicológica, una de las que más repercusión ha tenido en el estudio de la violencia en el noviazgo es la aportada por O'Leary y Slep (2003), quienes definen la agresión psicológica en función de tres indicadores: (a) agresión verbal (p.ej., gritar); (b) comportamientos dominantes, coercitivos o controladores (p.ej., intentar que la pareja no hable con sus amigos); y (c) comportamientos celosos (p.ej., comprobar dónde ha estado la pareja y/o exigirle explicaciones).

La agresión psicológica en la pareja es más frecuente que la agresión física. Su prevalencia en parejas jóvenes oscila entre el 50% y el 95%, dependiendo de los estudios y el tipo de agresión psicológica analizada (Alleyne-Green et al., 2012; Bell y Naugle, 2007; Harned, 2001; Hird, 2000; Jackson, Cram y Seymour, 2000; Jezl, Molitor y Wright, 1996; Magdol, Moffitt, Caspi y Silva, 1998; O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007). Las investigaciones llevadas a cabo en nuestro país muestran porcentajes similares a los encontrados con muestras internacionales (Blázquez, Moreno y García-Baamonde, 2009; Corral y Calvete, 2006; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007b; Rojas-Solís y Carpintero, 2011; Samaniego y Freixas, 2010). Respecto a los subtipos de agresión psicológica, resaltar que la mayoría de los estudios se han centrado principalmente en examinar la presencia de comportamientos de agresión verbal y, los que han medido otros componentes, no presentan en su mayoría prevalencias diferenciadas para los diferentes subtipos. Como excepción cabe destacar el estudio de Muñoz-Rivas, Graña, et al. (2007b), el cual analizó de manera independiente la prevalencia de agresión verbal, comportamiento dominante y tácticas celosas en una muestra de universitarios. En este estudio, se encontraron porcentajes de hasta el 80% para algunos tipos de agresión verbal (p.ej., decir algo para molestar o enfadar a la pareja), en torno al 40% para comportamientos dominantes como amenazar con romper si la pareja no atiende a los deseos personales y, alrededor del 65%, para algunos comportamientos celosos. Asimismo, Schumacher y Slep (2004) encontraron en una muestra de estudiantes de instituto que el 70% de los hombres y el 88% de las mujeres reconocían haber utilizado tácticas celosas.

A pesar de su elevada prevalencia y sus consecuencias, la agresión psicológica ha recibido considerablemente menor atención que la agresión física. Esto se ha debido principalmente a la dificultad para alcanzar una definición común que sea de utilidad tanto en el campo de la salud mental como en el ámbito legal, así como en la mayor

dificultad para cuantificar su nivel de severidad y su efecto dañino (Almendros, Gámez-Guadix, Carroble, Rodríguez-Carballeira y Porrúa, 2009; Follingstad, 2007; O’Leary, 1999b).

1.1.1.3. Agresión sexual: concepto y prevalencia

La agresión sexual se ha definido atendiendo a la presencia de comportamientos de coerción o intimidación ejercidos deliberadamente por un miembro de la pareja sobre el otro con el objetivo de forzar cualquier tipo de acto sexual y/o la participación en actividades sexuales en una frecuencia mayor de la deseada (Cornelius y Resseguie, 2007; Smith y Donnelly, 2001). De manera similar, Oswald y Russell (2006) en un estudio sobre la agresión sexual en las relaciones de noviazgo, conceptualizaron este fenómeno como cualquier intento de interacción sexual no deseada por la pareja, incluyendo comportamientos que podrían ir desde un beso hasta una relación coital. Estos autores establecen asimismo una tipología de posibles tácticas, las cuales pueden ir desde la presión verbal y/o amenazas hasta el uso de la fuerza física.

Con respecto a su frecuencia, la agresión sexual es el tipo de agresión que ocurre en menor medida en las relaciones de noviazgo. La mayoría de investigadores informan de prevalencias inferiores al 20% (Bergman, 1992; Foshee, 1996; Hird, 2000; Jezl et al., 1996; Molitor y Tolman, 1998); aunque otros encuentran prevalencias que pueden llegar hasta el 40% (Katz, Carino y Hilton, 2002; Sears et al., 2007; Stets y Straus, 1989; Straus, Hamby, Boney-McCoy y Sugarman, 1996). En España, los estudios realizados evidencian que las agresiones sexuales están presentes en las relaciones de pareja de nuestros jóvenes (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2005; Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas, Graña, O’Leary y González, 2009; Ortega, Ortega-Rivera y Sánchez, 2008; Rojas-Solís y Carpintero, 2011; Samaniego y Freixas, 2010). En concreto, Ortega et al. (2008) afirman que el 66% de los adolescentes que participaron en su estudio habían sido agredidos o molestados sexualmente por su pareja, mientras que el 48,5% afirmaban haberla agredido. Por su parte, Fernández-Fuertes y Fuertes (2005) informaron que el 58,8% de los hombres y el 40,1% de las mujeres de una muestra de estudiantes de instituto reconocían haber ejercido una o más agresiones sexuales sobre su pareja. Recientemente, Muñoz-Rivas et al. (2009) encontraron en una muestra de estudiantes de instituto y universitarios que el 35,7% de los hombres y el 14,9% de las mujeres se habían implicado en alguna forma de agresión sexual en sus relaciones de pareja. En relación a los diferentes tipos de agresión sexual, las mayores

prevalencias se obtienen para los comportamientos relacionados con la insistencia o presión verbal, mientras que el uso de la fuerza física es extremadamente infrecuente, con porcentajes inferiores al 1% (Fernández-Fuertes y Fuertes, 2005; Muñoz-Rivas et al., 2009).

Coexistencia de las diferentes formas de agresión

Como hemos visto, la agresión psicológica es la forma más frecuente de agresión entre las parejas de jóvenes y adolescentes, seguida de la agresión física y, por último, la agresión sexual. No obstante, es importante resaltar que los estudios sugieren que las diferentes formas de agresión están estrechamente interrelacionadas y rara vez se dan de manera aislada (Cornelius y Resseguie, 2007). En concreto, O’Leary y Slep (2003) pusieron a prueba un modelo longitudinal de la violencia en el noviazgo en el que la agresión psicológica predecía la agresión física, tanto en el momento actual como en el futuro. En esta misma línea, otros estudios han encontrado que las agresiones psicológicas suelen preceder a la agresión física (Murphy y O’Leary, 1989; O’Leary y Slep, 2003). Además, los adolescentes que manifiestan comportamientos físicamente agresivos hacia sus parejas presentan mayores probabilidades de agredir verbalmente a las mismas (Bookwala et al., 1992; Cano, Avery-Leaf, Cascardi y O’Leary, 1998; White, Merrill y Koss, 2001). Se ha encontrado también una asociación entre la presencia de agresiones físicas y psicológicas y el uso de agresiones sexuales (Katz et al., 2002; Muñoz-Rivas et al., 2009; Smith, White y Holland, 2003). Por su parte, Fernández-Fuertes et al. (2011) encontraron en una muestra de adolescentes españoles que el 17,9% de los participantes informaban haber cometido agresiones físicas, psicológicas y sexuales, y el 18,2% informaban haber sufrido los tres tipos de agresión. Los estudios con adolescentes norteamericanos encuentran resultados similares (Sears y Byers, 2010; Sears et al., 2007). En conjunto, estos hallazgos nos obligan a concluir que es frecuente la coexistencia de las diferentes formas de agresión en la pareja.

Algunas cuestiones finales sobre la prevalencia de la violencia en el noviazgo

Antes de terminar este apartado, parece obligado reflexionar sobre dos cuestiones relevantes acerca de los datos presentados: (a) las altas tasas de prevalencia encontradas y (b) la gran variabilidad en las tasas de prevalencia informadas por los diferentes estudios. Respecto al primer punto, como hemos visto, los estudios realizados encuentran *altas tasas de prevalencia para la violencia en el noviazgo*, incluso

superiores a las encontradas en las relaciones de pareja de la vida adulta. En primer lugar, resaltar que este hecho podría relacionarse con características propias de la adolescencia, así como con el significado y la función específicos de la violencia en las parejas de adolescentes. Estas cuestiones serán tratadas en mayor profundidad cuando hablemos del patrón de desarrollo de la violencia hacia la pareja a lo largo de la adolescencia (apartado 1.1.3). En segundo lugar, es importante tener en cuenta que los estudios epidemiológicos evalúan la prevalencia de determinados comportamientos, con independencia de sus consecuencias y el contexto en que los mismos se producen. Los resultados de estos estudios apuntan a que los comportamientos agresivos en el noviazgo son frecuentes incluso en la población general, pero una adecuada interpretación de estas prevalencias no pasa por concluir que ese alto porcentaje de jóvenes son maltratadores o víctimas de maltrato. Por ejemplo, si aplicáramos estrictamente el término abuso (el cual implica un nivel de severidad alto y un efecto dañino y, además, necesita de un juicio basado en algún criterio establecido que determine que la persona pueda ser etiquetada de manera precisa como víctima; Follingstad, 2007), la prevalencia de jóvenes víctimas de abuso físico, psicológico y/o sexual sería considerablemente menor. De hecho, como hemos visto, la prevalencia de las tipologías más severas de agresión es muy baja entre los más jóvenes. Sin embargo, ante la falta de consenso respecto al nivel de severidad o al tipo de daño que debe ocurrir para que el término abuso sea aplicado, a nivel teórico y de investigación se han preferido términos como agresión o maltrato (los cuales hacen referencia a un amplio rango de comportamientos, desde los niveles más leves hasta los más severos, que pueden tener en cuenta las consecuencias de la agresión, pero que no necesitan que la persona haya resultado dañada; Follingstad, 2007) y, en la mayoría de los casos, cuando se ha empleado el término abuso se ha hecho otorgándole el mismo sentido que a términos como agresión o violencia, sin tener en cuenta las consideraciones legales antes descritas.

Todo esto no significa que los estudios de prevalencia de la agresión en la pareja partan de planteamientos erróneos ni, mucho menos, que la presencia de comportamientos agresivos no sea relevante. Una conducta agresiva lo es con independencia de sus consecuencias, su frecuencia, su severidad o los motivos que llevaron a la misma; pero sí es necesario contextualizar adecuadamente los datos presentados para evitar interpretaciones erróneas de los mismos. Además, la

comprensión del impacto de la agresión nos ayuda a diferenciar entre lo que ocurre en la población general y lo que ocurre en poblaciones clínicas.

Por lo que respecta al segundo punto (i.e., la *variabilidad en las tasas de prevalencia* informadas por los diferentes estudios), las diferencias detectadas parecen responder a limitaciones todavía presentes en la investigación de este fenómeno. Entre ellas, se encuentran la ausencia de una definición consensuada (y, en consecuencia, la heterogeneidad de criterios operacionales para su medición), las diferencias en las muestras utilizadas y otros aspectos relacionados con la metodología empleada y el análisis de los datos (procedimiento para la dicotomización de las variables y el cálculo de porcentajes; Hamby y Turner, 2012; Ismail et al., 2007; Jackson, 1999; Lewis y Fremouw, 2001). Por lo que respecta a la muestra, es importante considerar la población de estudio (general vs. clínica), si la muestra estuvo compuesta por participantes de ambos sexos o exclusivamente hombres o mujeres, la edad de los participantes y otros aspectos como su orientación sexual. Por lo que respecta a la metodología, es fundamental tener en cuenta cómo se han recogido los datos (autoinformes u otros métodos, estudios individuales o con parejas) y qué instrumentos se han empleado (p.ej., las escalas de mayor tamaño o número de ítems evalúan un rango de comportamientos más amplio y esto se traduce en tasas de prevalencia más altas; Fernández-González, Wekerle y Goldstein, 2012; Straus, 1990). Finalmente, con respecto al análisis de datos, hay que considerar cómo se han calculado las prevalencias (i.e., cómo se han dicotomizado los datos). En la mayoría de casos, los autores consideran la puntuación 0 (*nunca*) como no agresión y, cualquier puntuación por encima de esta (p.ej., desde *1-2 veces* o *raras veces*) como indicativa de la presencia de ese comportamiento agresivo. Las diferencias en cómo han sido dicotomizados los datos para clasificar la presencia o ausencia de comportamientos agresivos también podría explicar parte de las diferencias encontradas entre los estudios.

Además de lo anterior, resaltar que aunque en ocasiones puntuales se ha recurrido a métodos como la observación conductual, las entrevistas o los grupos de discusión; el método de evaluación preferente en la investigación de la violencia en la pareja han sido los autoinformes. En ausencia de criterios consensuados para la medición de la violencia en el noviazgo, es fundamental el uso de escalas estandarizadas que faciliten la comparación de los resultados obtenidos en los diferentes estudios. En este sentido, señalar que la Escala de Tácticas para el Conflicto (*Conflict Tactics Scales, CTS*; Straus,

1979) es uno de los instrumentos más utilizados en la investigación de la violencia en la pareja (Straus y Douglas, 2004). No obstante, la conveniencia del uso de medidas diseñadas para adultos en población adolescente es cuestionable por varias razones. Entre ellas, las diferencias en la naturaleza de las relaciones de pareja de los adultos y de los adolescentes, las cuales no son equiparables ni en términos de duración, ni en el nivel de compromiso, ni en el grado de intimidad sexual ni en los motivos y modos de solucionar los conflictos (Whitaker et al., 2006; Wolfe et al., 2001). Además, un número de las conductas evaluadas en la vida adulta no son aplicables a las relaciones de los más jóvenes (p.ej., comportamientos abusivos relacionados con el control económico o de los hijos). Partiendo de esta realidad, Cascardi, Avery-Leaf, O’Leary y Slep (1999) adaptaron y validaron la Escala de Tácticas para el Conflicto Modificada (*Modified Conflict Tactics Scale, M-CTS*; Neidig, 1986) para su uso con adolescentes. Además de esta adaptación, se ha desarrollado una escala diseñada específicamente para población adolescente: el Inventario de Conflictos en las Relaciones de Noviazgo de los Adolescentes (*Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory, CADRI*; Wolfe et al., 2001). Asimismo, considerando la longitud de CADRI (46 ítems bidireccionales que hacen un total de 92 preguntas), la cual podría ser excesiva cuando se aplica en combinación con otras escalas o en el contexto de estudios longitudinales con aplicaciones múltiples, se ha desarrollado recientemente una versión corta del mismo compuesta por 10 ítems bidireccionales (perpetración/victimización; Fernández-González et al., 2012). El uso de estas escalas garantiza una adecuada medición del fenómeno de la violencia en el noviazgo y facilita la comparación de los resultados. Además, ambas escalas han sido validadas en muestras de adolescentes españoles: la M-CTS por Muñoz-Rivas, Andreu, Graña, O’Leary y González (2007) y el CADRI por Fernández-Fuertes, Fuertes y Pulido (2006).

En conclusión, aunque se ha avanzado considerablemente en el estudio de la violencia en el noviazgo, siguen presentes algunas limitaciones conceptuales y metodológicas que se relacionan con la enorme variabilidad en las tasas de prevalencia informadas por los diferentes estudios. No obstante, podemos concluir que, en general, las tasas de prevalencia encontradas para los diferentes tipos de agresión son altas e incluso superiores a las de la vida adulta, con una marcada coexistencia de las diferentes formas de agresión. Resaltar además que a lo largo de este apartado se han presentado una serie de datos epidemiológicos, pero no se ha distinguido entre datos relativos a la

perpetración y la victimización de la agresión, ni se ha hecho referencia a posibles diferencias en la prevalencia del comportamiento agresivo en función del sexo de los individuos. Estas variables serán consideradas en el siguiente apartado a la luz de los resultados acerca del patrón bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo.

1.1.2. Bidireccionalidad de la agresión

Se habla de agresión bidireccional cuando ambos miembros de la pareja actúan al mismo tiempo como víctima y agresor. Un número importante de estudios con jóvenes han encontrado tasas similares de perpetración y victimización (Fernández-Fuertes et al., 2011; Gray y Foshee, 1997; Harned, 2002; Malik, Sorenson y Aneshensel, 1997; O’Keeffe, Brockopp y Chew, 1986; O’Leary et al., 2008; Straus y Ramirez, 2007), confirmando estos resultados la existencia de un patrón de agresión recíproco entre los adolescentes y jóvenes. En concreto, O’Leary et al. (2008) encontraron en una muestra de estudiantes de instituto que alrededor de dos tercios de los adolescentes informaban de agresiones mutuas; mientras que el 28% de las mujeres y el 5% de los hombres informaban ser exclusivamente agresores, y el 5% de las mujeres y el 27% de los hombres informaban ser exclusivamente víctimas. Otros estudios con estudiantes universitarios también han encontrado que el patrón bidireccional de la agresión es más frecuente en las relaciones de noviazgo que los patrones unidireccionales (Straus, 2008; Testa, Hoffman y Leonard, 2011).

De manera coherente, la mayoría de estudios no han encontrado diferencias significativas en las tasas de agresión informadas por hombres y mujeres, apuntando incluso en algunos casos a porcentajes de agresión mayores para las mujeres (p.ej., Archer, 2000; Malik et al., 1997; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007b). Cuando se tienen en cuenta los diferentes tipos de agresión, los resultados apuntan a que la perpetración de agresión física (en su mayoría agresiones moderadas) es similar entre sexos o ligeramente superior para las mujeres. Por su parte, los hombres sufren un mayor número de agresiones psicológicas y las mujeres un mayor número de agresiones sexuales (Fernández-Fuertes et al., 2011; Harned, 2001; Hird, 2000; Hokoda, del Campo y Ulloa, 2012; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007b; O’Leary et al., 2008). Las agresiones físicas severas son extremadamente infrecuentes en parejas de adolescentes y los resultados en función del sexo son contradictorios. Mientras que algunos estudios apuntan a que estas son perpetradas mayoritariamente por parte del varón hacia la mujer

(Archer, 2002; Foshee et al., 2009; Wolitzky-Taylor et al., 2008), otros apuntan en dirección inversa (Coker et al., 2000; Foshee, 1996).

En conjunto, la literatura científica acumulada hasta la fecha confirma la existencia de un patrón bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo. En algunas ocasiones se ha señalado que este patrón es exclusivo de las relaciones de noviazgo y, en consecuencia, se le ha considerado una característica diferencial con respecto a la violencia que tiene lugar en las parejas de adultos. Ciertamente, cuando se analiza la relación entre bidireccionalidad y edad, se encuentra que cuanto menor es la edad de los sujetos más marcada es la bidireccionalidad y mayor es la prevalencia de agresión por parte de la mujer (Archer, 2000). Sin embargo, los resultados de un número amplio de estudios apuntan a que el patrón bidireccional de la agresión predomina también en la vida adulta (Archer, 2000; Langhinrichsen-Rohling, Misra, Selwyn y Rohling, 2012; Stets y Straus, 1989; Straus, 2011; Straus y Ramirez, 2007). En concreto, Stets y Straus (1989) encontraron que en el 48,2% de las parejas casadas la perpetración de agresiones físicas era recíproca, aumentando este porcentaje al 50% en el caso de las relaciones de noviazgo y al 52,4% en el caso de parejas cohabitando pero no casadas. Cuando la agresión era cometida exclusivamente por un miembro de la pareja, en alrededor del 20% de los casos el agresor era el hombre, mientras que en cerca del 30% de los casos la agresión era cometida exclusivamente por la mujer. Este último porcentaje aumentaba al 39,4% en el caso de las relaciones de noviazgo. Más recientemente, en una muestra de estudiantes universitarios, Straus y Ramirez (2007) encontraron una simetría por sexos en los comportamientos agresivos en tres cuartos de los casos y, cuando sólo un miembro de la pareja era violento, era dos veces más probable que fuera la mujer.

Los resultados de estos estudios contradicen los postulados feministas de la violencia en la pareja e implican la existencia de dos planteamientos opuestos: (1) la violencia en la pareja como un fenómeno exclusivamente unidireccional, con los hombres como perpetradores y las mujeres como víctimas; y (2) la violencia en la pareja como un fenómeno mayoritariamente bidireccional, donde las agresiones se producen de manera recíproca. Se han propuesto varias explicaciones para dar cuenta de esta paradoja y de las altas tasas de perpetración encontradas para las mujeres. Con el objetivo de esclarecer esta cuestión, la cual resulta fundamental para comprender la naturaleza de la violencia en la pareja, así como para su prevención y tratamiento,

expondremos brevemente cada uno de los argumentos esgrimidos a favor de una u otra posición (i.e., unidireccionalidad vs. bidireccionalidad), apoyando nuestras conclusiones en la evidencia empírica existente. Haremos referencia a variables relacionadas con: (a) el motivo de la agresión, (b) la deseabilidad social, (c) las atribuciones del comportamiento agresivo, (d) la severidad de las agresiones, (e) la población de estudio, y (f) las consecuencias de la agresión.

En primer lugar, se ha aludido a la necesidad de considerar el *motivo de la agresión* (i.e., si el acto agresivo se produce en un contexto de autodefensa). Los autores más cercanos a los postulados feministas han alegado que las altas tasas de perpetración encontradas para las mujeres podrían ser el resultado de comportamientos de autodefensa y, por tanto, no tener el mismo significado que las agresiones emitidas por los varones. Sin embargo, los resultados de estudios empíricos, tanto con muestras de adultos como de adolescentes y jóvenes, evidencian que la autodefensa no siempre es informada en mayor medida por las mujeres que por los hombres como el motivo de la agresión (Follingstad, Wright, Lloyd y Sebastian, 1991; Foshee, Bauman, Linder, Rice y Wilcher, 2007; Harned, 2001; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; Shorey, Meltzer y Cornelius, 2010; Straus, 2011). Por ejemplo, con el objetivo de explorar el significado y contexto de los actos agresivos, Foshee et al. (2007) entrevistaron a 116 adolescentes que previamente habían informado de la perpetración y victimización de agresiones en sus relaciones de pareja por medio de autoinformes. El 55,8% de los comportamientos agresivos informados por las mujeres se produjeron como respuesta a una conducta agresiva previa de la pareja y, de estos, el 70% fueron atribuidos a actos de autodefensa. No obstante, los autores afirman que la autodefensa fue también un motivo frecuentemente alegado por los hombres, lo cual impide concluir que esta variable explique las altas tasas de agresión informadas por las mujeres.

En segundo lugar, otra posible explicación se relaciona con la *deseabilidad social*. Esta variable ha sido señalada en numerosas ocasiones en la investigación de la violencia en la pareja debido a su posible influencia en los resultados de este tipo de estudios. Las menores tasas de agresión informadas por los hombres podrían ser el resultado del manejo que estos hacen de su imagen como consecuencia de la mayor presión social ejercida sobre el varón respecto al comportamiento agresivo en la pareja. Sin embargo, los resultados de un estudio reciente con una muestra amplia de adolescentes españoles apuntan a que las diferencias encontradas en las tasas de

agresión entre hombres y mujeres no parecen deberse a factores relacionados con la deseabilidad social (Fernández-González, O’Leary y Muñoz-Rivas, 2013a). En línea con los resultados obtenidos en muestras de adultos (véase el metanálisis acerca de la relación entre deseabilidad social y el nivel de agresión hacia la pareja realizado por Sugarman y Hotaling, 1997), en el estudio de Fernández-González et al. (2013a) se encontraron correlaciones negativas (bajas aunque significativas) entre la deseabilidad social y los niveles de agresión informados por los adolescentes; pero cuando se comparó la prevalencia de agresión hacia la pareja informada por hombres y mujeres, con y sin la deseabilidad social como covariable, los resultados no variaron. Esto es, no hubo diferencias en las conclusiones alcanzadas cuando se compararon las medias de agresión no ajustadas o las medias de agresión ajustadas para la deseabilidad social. En ambos casos, se concluye que las mujeres presentan puntuaciones medias significativamente mayores que los hombres para la agresión física y psicológica, mientras que la agresión sexual fue significativamente mayor en el caso de los hombres. A falta de más estudios en este ámbito, estos hallazgos nos llevarían a concluir que la mayor perpetración de agresión física y psicológica por parte de las mujeres no se relaciona con una mayor deseabilidad social de los hombres. Además, la puntuación media para la deseabilidad social fue significativamente mayor para las mujeres que para los hombres, siendo este resultado coherente con el obtenido por Bell y Naugle (2007) con una muestra de universitarios.

En general, es importante destacar que a lo largo de las últimas décadas se ha pasado de una concepción de la deseabilidad social como una tendencia a dar respuestas voluntariamente distorsionadas, a otra que entiende la deseabilidad social como un rasgo relativamente estable y consistente de la personalidad (Ferrando y Chico, 2000). Tal y como afirman estos autores, bajo esta nueva concepción no estaríamos hablando de un sesgo de respuesta, sino de un problema de validez discriminante (i.e., hasta qué punto un rasgo de personalidad que estamos evaluando está relacionado o contaminado con el rasgo de deseabilidad social). En esta línea y en el área de investigación de la violencia en la pareja, Murstein y Beck (1972) argumentaron que la deseabilidad social es un rasgo de la personalidad que refleja la necesidad de aprobación social y que los individuos que desean comportarse de un modo socialmente deseable tienen relaciones de pareja más satisfactorias y se comportan de un modo menos agresivo. Este planteamiento ha sido parcialmente apoyado por el estudio realizado por Fernández-

González et al. (2013a) con adolescentes. Bajo esta concepción no sería adecuado introducir controles para la deseabilidad social porque eliminaría de manera injustificada una cantidad pequeña, pero importante, de la varianza de las variables dependientes de agresión. Sin embargo, si uno considera que la deseabilidad social lleva a una distorsión en los informes de agresión, esta debería ser necesariamente controlada. Como vemos, el modo en que conceptualicemos la deseabilidad social influirá en cómo manejemos los posibles sesgos introducidos por la misma. No obstante, los resultados de los estudios actuales apuntan a que esta variable no es determinante a la hora de explicar las altas tasas de prevalencia encontradas para las mujeres.

En tercer lugar, algunos autores han aludido a la necesidad de considerar potenciales diferencias en las *atribuciones del comportamiento agresivo* que hacen hombres y mujeres. Por ejemplo, los hombres podrían interpretar “golpear” como una conducta agresiva con el puño cerrado, mientras que las mujeres podrían incluir una bofetada con la mano abierta (Wekerle y Wolfe, 1999). De hecho, los estudios con parejas (en adultos: O’Leary y Williams, 2006; Schafer, Caetano y Clark, 2002; en jóvenes: Perry y Fromuth, 2005; Schnurr, Lohman y Kaura, 2010) evidencian la existencia de discrepancias en los informes de agresión entre ambos miembros de la pareja y algunos autores han derivado fórmulas de corrección que consideran dichas discrepancias (Fernández-González et al., 2013a; O’Leary y Williams, 2006). Estas diferencias se atribuyen a diferentes motivos que van desde olvidos, mentiras intencionales, “sesgos egocéntricos” (i.e., un estilo de respuesta que llevaría a informar de menos comportamientos negativos de uno mismo que de la pareja) o las diferentes atribuciones que los miembros de la pareja pueden hacer en relación al comportamiento y que condicionan la concepción del mismo como de naturaleza agresiva o no (O’Leary y Williams, 2006; Riggs, Murphy y O’Leary, 1989). Los resultados de estos estudios con parejas sugieren que las tasas de prevalencia autoinformadas en parejas casadas deberían multiplicarse por 1,5 en el caso de los hombres y 1,3 en el caso de las mujeres (O’Leary y Williams, 2006). Las tasas de corrección en adolescentes serían similares a las encontradas con muestras de parejas casadas (1,47 y 1,44 para hombres y mujeres, respectivamente; Fernández-González et al., 2013a). Estas fórmulas se basan en el supuesto de que cualquier acto de agresión informado por uno de los miembros de la pareja debe ser considerado como un acto agresivo con independencia de que el otro miembro de la pareja lo informe o no. Sin embargo, como puede observarse, aunque

dichas tasas de corrección son ligeramente superiores para los hombres, cuando se compararon las tasas de perpetración de agresión física en una muestra de adolescentes una vez aplicadas las correcciones anteriores (lo cual habría eliminado los posibles sesgos relativos, entre otras cosas, a las diferentes atribuciones que hombres y mujeres podrían hacer de los actos agresivos), las mujeres siguieron presentando tasas de agresión física significativamente mayores que los hombres (Fernández-González et al., 2013a).

Además de la autodefensa, la deseabilidad social y las posibles diferencias en las atribuciones del comportamiento agresivo realizadas por hombres y mujeres, algunos autores han propuesto otras explicaciones relacionadas con la *severidad de las agresiones* y la *población de estudio* (general vs. clínica) para dar cuenta de los hallazgos relativos a la bidireccionalidad de la agresión en la pareja. En este sentido, Johnson (1995) diferenció entre “violencia de pareja común” y “terrorismo patriarcal”, sugiriendo que se podrían estar abordando dos fenómenos diferentes y distinguibles. La violencia de pareja común sería debida a conflictos de pareja mal manejados que llevan a agresiones “menores” que raramente escalan en formas de agresión severas. Este tipo de agresión sería simétrica y prevalente en la población general. En contraste, el terrorismo patriarcal implica un tipo de violencia persistente en el tiempo y ejercida por parte del hombre hacia la mujer con el objetivo de mantener su control sobre ella. Este último tipo de agresión sería el predominante en poblaciones clínicas (p.ej., mujeres maltratadas). Este planteamiento ha recibido el apoyo de algunos investigadores de la violencia en la pareja e, inclusive, los resultados de un estudio con adolescentes (Foshee et al., 2007) apoyan parcialmente esta distinción propuesta por Johnson (1995). Como vemos, la clave de esta clasificación está en el tipo de población estudiada y apunta a que lo que ocurre en la población general podría ser cualitativamente diferente de lo que ocurre en las poblaciones clínicas.

En consonancia con este planteamiento, se ha sugerido que las agresiones severas son ejercidas exclusivamente por los varones y, por tanto, las parejas que acaban en los juzgados o diferentes tipos de servicios sociales, legales y/o clínicos, son aquellas en las que el varón es el agresor y la mujer la víctima. Sin embargo, en una revisión reciente de 91 estudios empíricos de violencia en la pareja, Straus (2011) concluye que, tanto en muestras de la población general como en muestras clínicas, la violencia recíproca es también el patrón prevalente en el caso de las agresiones físicas severas evaluadas

usando el criterio de Johnson de terrorismo íntimo. Estos resultados son congruentes con los encontrados por Langhinrichsen-Rohling et al. (2012) tras una revisión de 48 estudios empíricos, un meta-análisis y un capítulo de libro que presentaban resultados acerca de la bidireccionalidad y/o unidireccionalidad de la agresión en muestras procedentes de la población general y en muestras clínicas. Considerando estos resultados, Straus (2011) concluye que la controversia puede deberse a que los autores que abogan por la simetría entre sexos lo hacen considerando los resultados de las tasas de perpetración, mientras que los que rechazan la simetría entre sexos lo hacen considerando los efectos de la victimización o el mayor daño sufrido por las mujeres. En consecuencia, este autor plantea que las explicaciones basadas en las diferentes poblaciones (i.e., general vs. clínica) deben ser sustituidas por una explicación basada en la consideración de los daños (perpetración vs. consecuencias).

En suma, ni las variables relacionadas con el motivo de la agresión (autodefensa), ni las atribuciones del comportamiento agresivo, ni la deseabilidad social, ni la severidad de las agresiones ni el tipo de población estudiada (general vs. clínica) parecen poder explicar las altas tasas de agresión en la pareja encontradas para las mujeres. De este modo, los resultados de las investigaciones actuales nos permiten concluir que predomina un patrón de agresión bidireccional. Sin embargo, esto no implica que en otro porcentaje de parejas el patrón de agresión sea inequívocamente unidireccional, ni tampoco que las consecuencias de la agresión sean peores para las mujeres. No obstante, es esencial que las intervenciones preventivas consideren estos hallazgos y que el diseño de los programas tenga en cuenta que la agresión en las relaciones de noviazgo es fundamentalmente de naturaleza recíproca. Además, parece fundamental que los programas se dirijan tanto a hombres como a mujeres. Como hemos visto, el patrón de agresión cruzada es el patrón predominante a todas las edades, aunque ciertamente la bidireccionalidad de la agresión en la pareja es mayor cuanto más jóvenes son los miembros de la pareja. Esta y algunas otras características diferenciales de la violencia que tiene lugar en las relaciones de noviazgo de los más jóvenes (p.ej., mayor prevalencia, diferencias en los motivos de la agresión) apuntan a la necesidad de entender su patrón de desarrollo. Una mejor comprensión de cómo evolucionan los comportamientos agresivos en la pareja es fundamental para entender el nexo entre la violencia que tiene lugar en las relaciones de noviazgo y la violencia que sucede en

otras etapas posteriores de la vida y, en consecuencia, para desarrollar intervenciones preventivas más eficaces, así como para mejorar la temporalización de las mismas.

1.1.3. Patrón de desarrollo

A lo largo de este apartado hablaremos de cómo se desarrollan los comportamientos agresivos en la pareja a lo largo del tiempo, haciendo especial hincapié en cómo es su evolución durante la adolescencia. Con este fin, se expondrá en primer lugar la denominada teoría del ciclo y escalada de la violencia en la pareja y, en segundo lugar, se describirán los resultados de los estudios que han explorado el desarrollo de la agresión en la pareja a lo largo de la vida. En este sentido, se hará especial hincapié en los resultados de algunos estudios longitudinales recientes acerca de la evolución de este tipo de agresiones durante la adolescencia. De este modo, pretendemos aclarar con este apartado qué sabemos hasta la fecha del patrón de desarrollo de la violencia en la pareja y qué conclusiones podemos extraer de cara a la prevención de esta problemática.

Hace más de tres décadas que la autora Lenore Walker (1979) propuso su teoría del ciclo de la violencia, según la cual los episodios violentos comprenden tres fases que se dan de manera cíclica: (1) *fase de tensión creciente*, caracterizada por un incremento en la tensión de la relación debido a frustraciones o inconvenientes que generan cambios negativos en el estado de ánimo del agresor; (2) *fase de explosión o agresión*, en la que la tensión acumulada en la fase anterior se descarga en forma de agresión y finaliza cuando el agresor toma conciencia de la gravedad de los hechos; y (3) *fase de arrepentimiento, reconciliación o “luna de miel”*, en la que el agresor muestra su arrepentimiento (apareciendo conductas de amor, amabilidad y promesas de que no volverá a suceder) y trata de justificar y/o negar lo ocurrido. Con el paso del tiempo la alternancia entre las fases se produce de manera más rápida, llegando incluso a desaparecer la fase de arrepentimiento. Además, de manera paralela al aumento en la frecuencia de los episodios agresivos, la intensidad o severidad de los mismos también aumenta (escalada de la agresión). Esta dinámica lenta y gradual en el desarrollo de la violencia en la pareja, así como la alternancia de fases descrita, explicaría en parte por qué las víctimas tienen dificultades para entender lo que les está sucediendo y por qué las relaciones violentas se mantienen en el tiempo. Walker (1977-78) alude asimismo a la teoría de la indefensión aprendida propuesta por Seligman en las década de los setenta para explicar la permanencia en relaciones de carácter violento. La víctima sentiría que no puede hacer nada para escapar de la situación y, en consecuencia, se

resignaría y abandonaría cualquier intento de cambio. Además, esta “parálisis” psicológica puede agravarse por la presencia de otros factores económicos y/o sociales.

Sin duda, los planteamientos de Lenore Walker son extremadamente relevantes para explicar cómo evoluciona la violencia en la pareja desde la aparición de los primeros episodios agresivos hasta las situaciones de mayor gravedad y severidad. Sin embargo, la evidencia empírica acumulada hasta la fecha apunta a que este patrón cíclico y de escalada podría no ser aplicable a lo que sucede en todas las parejas, especialmente en la población general. Como hemos visto, la prevalencia de la agresión en la pareja es menor en las relaciones maritales de la vida adulta que en las relaciones de noviazgo de los más jóvenes. Por consiguiente, se deduce que no todos aquellos adolescentes y jóvenes que manifiestan conductas violentas hacia la pareja entran en la dinámica conflictiva descrita por Walker (1979).

Basándose en los resultados de estudios transversales, O’Leary (1999a) hipotetizó que las agresiones empezarían en niveles muy bajos en el inicio de la adolescencia (cuando se establecen las primeras relaciones de noviazgo), aumentarían a lo largo de la juventud hasta alcanzar su mayor prevalencia en torno a los 25 años de edad y, finalmente, empezarían de nuevo a disminuir a partir de esa edad. Algunos autores especularon que este incremento podría reflejar el hecho de que más individuos están comprometidos alrededor de los 25 años y que dicha situación podría conllevar mayores conflictos y, en consecuencia, un mayor número de conductas agresivas (Capaldi, Shortt y Kim, 2005). Posteriormente, un estudio que examinó el patrón de violencia en las relaciones de pareja a través de entrevistas retrospectivas (Chen et al., 2006; citado en Hunter, 2009) encontró una tendencia cúbica en el desarrollo de la agresión. El primer pico de agresión se produjo a los 17 años, tras el cual aparecía una disminución entre los 17 y los 19 años, con un nuevo aumento hasta los 25 años de edad. Los autores atribuyeron la disminución en los comportamientos agresivos entre los 17 y los 19 años a una mejoría en las habilidades interpersonales de los jóvenes para resolver los conflictos surgidos en la relación; mientras que el segundo pico a los 25 años se relacionaría con las nuevas demandas surgidas durante los primeros años del matrimonio o el inicio de relaciones de mayor seriedad. De hecho, los estudios que han comparado la prevalencia de la agresión entre parejas en relaciones de noviazgo no cohabitando y cohabitando encuentran tasas más altas para las segundas, con un

incremento en la frecuencia de agresiones cuando una pareja de novios empieza a convivir (Rhoades, Stanley y Markman, 2012; Stets y Straus, 1989).

Por su parte, los resultados de los dos únicos estudios longitudinales sobre el patrón de desarrollo de la agresión en la pareja durante la adolescencia (Foshee et al., 2009; Nocentini, Menesini y Pastorelli, 2010) apuntan a la existencia de una curva en forma de U invertida, con el pico de mayor agresión situado en torno a los 16-17 años de edad. En concreto, el estudio longitudinal de Foshee et al. (2009) fue realizado con una muestra amplia ($n = 973$) de adolescentes entre 13 y 19 años de edad. Estos autores encontraron que la perpetración de agresión física y sexual presentaba una tendencia cuadrática negativa (con las mayores tasas de prevalencia a los 16-17 años), mientras que la perpetración de agresión psicológica mostraba una tendencia lineal positiva. A este respecto, Foshee et al. (2009) afirmaron que la diferente tendencia encontrada para la agresión psicológica podría relacionarse con una menor percepción de los adolescentes de las consecuencias negativas y el carácter antisocial de este tipo de agresión. Los resultados encontrados por Foshee et al. (2009) en Estados Unidos están asimismo en consonancia con los datos presentados por Nocentini et al. (2010) en Italia con una muestra ($n = 181$) de estudiantes de 16, 17 y 18 años de edad, quienes informaron de un decrecimiento lineal marginalmente significativo en la perpetración de agresión física entre los 16 y los 18 años. Por lo que respecta al sexo, si bien las mujeres partieron de mayores niveles de perpetración de agresión física, el descenso en la manifestación de este tipo de comportamientos a lo largo del tiempo fue más pronunciado.

Los resultados aportados por los anteriores autores son también coherentes con los resultados obtenidos con una muestra de 2.016 adolescentes españoles (Fernández-González, O'Leary y Muñoz-Rivas, 2013b). En concreto, se encontraron tendencias cuadráticas negativas para los comportamientos de agresión física y sexual, con las mayores prevalencias situadas a los 16-17 años de edad; mientras que la agresión psicológica aumentó linealmente hasta los 18-19 años. No obstante, los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que aunque la prevalencia de agresión física disminuyó a partir de la adolescencia media-tardía, las consecuencias perjudiciales de este tipo de agresiones se incrementaron con la edad en el caso de las mujeres.

La ausencia de estudios longitudinales más allá de la adolescencia tardía no nos permite corroborar la existencia de un segundo pico de agresión en la pareja en torno a

los 25 años. No obstante, por lo que respecta a su desarrollo durante la adolescencia, los hallazgos de los tres estudios anteriores sugieren que la evolución del comportamiento agresivo hacia la pareja durante la adolescencia es similar al de otros comportamientos violentos y antisociales (Moffitt, 1993), con las mayores tasas de prevalencia situadas durante la adolescencia media-tardía. Estos hallazgos nos obligan a reflexionar sobre los motivos y el significado de este patrón de desarrollo de la violencia en la pareja. En primer lugar, la alta prevalencia de agresiones durante la adolescencia podría estar relacionada con un patrón más general de saltarse las normas e implicarse en comportamientos de riesgo característico de esta edad. En este sentido, se ha apuntado a la existencia de un síndrome de comportamiento problemático de la adolescencia, el cual se caracteriza por la implicación en diferentes tipos de comportamientos de riesgo para la salud (Donovan y Jessor, 1985; Eaton, Davis, Barrios, Brener y Noonan, 2007; Jessor, 1987; Zweig, Lindberg y McGinley, 2001). Esta perspectiva es consistente con los resultados de un número amplio de estudios que han encontrado una asociación entre violencia en la pareja y otros comportamientos problemáticos como, por ejemplo, comportamientos agresivos hacia los iguales, abuso de alcohol u otras drogas, comportamientos sexuales de riesgo y/o comportamientos alimentarios problemáticos (p.ej., Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Alleyne-Green et al., 2012; Alleyne, Coleman-Cowger, Crown, Gibbons y Vines, 2011; Eaton et al., 2007; Espelage y Holt, 2007; Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Graña y Fernández-González, 2010; Temple y Freeman, 2011).

En segundo lugar, es importante tener en cuenta que la adolescencia y juventud son etapas especialmente vulnerables para la agresión en la pareja debido a la conjunción de nuevas demandas y retos en un número variado de contextos (entre ellos, las relaciones con el sexo opuesto) con una menor madurez y menores habilidades para resolver los conflictos surgidos en las relaciones íntimas (Montgomery, 2005; Wekerle y Wolfe, 1999). A falta de otros recursos, los comportamientos agresivos se convierten en una “herramienta” para resolver los conflictos e incluso para acercarse emocionalmente a la otra persona. De hecho, un porcentaje elevado de jóvenes informan que las agresiones ocurrieron en un contexto de broma o juego (Fernández-González et al., 2013a; Foshee et al., 2007; Fritz, 2005; Jouriles, Garrido, Rosenfield y McDonald, 2009). La interpretación y las consecuencias de las agresiones pueden ser diferentes en función del contexto en que estas tengan lugar. Sin embargo, es importante tener en

cuenta que el hecho de que la agresión ocurra en un contexto de juego no implica necesariamente que los actos agresivos no estén ocurriendo o no sean relevantes. En relación a esta cuestión, cabe destacar un estudio reciente llevado a cabo por González-Méndez y Hernández-Cabrera (2009) en el que, usando una muestra de estudiantes de instituto y otra de universitarios, desarrollaron un modelo de ecuaciones estructurales para describir el efecto de dos factores (el tipo de compromiso y el contexto de juego) sobre la violencia en el noviazgo. Los resultados de este estudio pusieron de manifiesto que el “juego agresivo”, e incluso la simulación de celos e ira, puede generar reacciones negativas que incrementan la probabilidad de sufrir agresiones por parte de la pareja. Los autores concluyen que la línea que separa el juego violento y la agresión en la adolescencia no es clara (González-Méndez y Hernández-Cabrera, 2009).

Todos estos hallazgos podrían llevarnos a la conclusión de que la manifestación de comportamientos agresivos en las relaciones de pareja de los adolescentes es el resultado de un proceso normativo característico de esta etapa evolutiva. Sin embargo, como veremos más adelante, no se pueden obviar las consecuencias que este tipo de comportamientos acarrearán para algunos adolescentes. Además, es importante tener en cuenta que estamos hablando de una curva de desarrollo prototípica que se da en la mayoría de adolescentes, pero no en todos. En resumen, los estudios mencionados apoyarían la tesis de que el comportamiento agresivo en la pareja presenta un patrón de desarrollo similar a otros comportamientos violentos y/o delictivos, con las mayores tasas de prevalencia situadas durante la adolescencia media-tardía. Mientras que un número considerable de adolescentes desistirán en este tipo de comportamientos durante el inicio de la vida adulta, otros se mantendrán en sus comportamientos agresivos durante la vida adulta (O’Leary et al., 1989; Smith et al., 2003) y un subgrupo final escalará en la frecuencia y severidad de las agresiones con el paso del tiempo (Foshee, 2004; Williams, 2007), siguiendo el patrón descrito por Walker (1979) y pasando a formar parte de las denominadas poblaciones clínicas.

De cara a la prevención de la violencia en la pareja, podemos concluir que parece adecuado implementar los programas de prevención durante la adolescencia temprana-media (antes de los 16 años de edad) con el fin de prevenir las consecuencias asociadas a estos comportamientos, así como reconducir en la medida de lo posible a aquellos subgrupos de la población que de manera “natural” no desistirán en el uso de agresiones. Los esfuerzos preventivos actuarían de esta manera tanto sobre la población

general, mejorando la calidad de vida de los adolescentes y futuros adultos, así como sobre determinados subgrupos en riesgo (p.ej., víctimas de maltrato infantil) que presentan una mayor probabilidad de evolucionar de un modo desfavorable. Finalmente, resaltar que si bien la comprensión de cómo se desarrollan las agresiones en la pareja durante la adolescencia es fundamental para el desarrollo y temporalización de las intervenciones preventivas, otro aspecto esencial para la prevención es el conocimiento de cuáles son los factores de riesgo que incrementan la probabilidad de que los comportamientos agresivos hacia la pareja aparezcan en determinados adolescentes y jóvenes. Conocer cuáles son estos factores de riesgo nos ayuda a entender la etiología de esta problemática y a mejorar el foco de las intervenciones preventivas. Así, en el siguiente apartado se describirán los factores de riesgo de la violencia en el noviazgo que han sido identificados por la literatura hasta la fecha.

1.1.4. Factores de riesgo

En el contexto de la violencia en el noviazgo, se entiende por factor de riesgo cualquier característica individual o del contexto ambiental y/o situacional que es asociada con un incremento en la probabilidad de convertirse en agresor o víctima de violencia en la pareja (Sugarman y Hotaling, 1989). Como se deriva de esta definición, los factores de riesgo indican asociación, no causa. Además, se recalca también su carácter probabilístico (i.e., cuántos más factores de riesgo presente un individuo mayor será la probabilidad de que este se implique en relaciones de pareja violentas, si bien este resultado no tiene por qué darse necesariamente). A continuación, pasaremos a exponer los diferentes factores de riesgo de la violencia en el noviazgo, los cuales pueden agruparse en cinco categorías: (a) factores sociodemográficos; (b) factores individuales; (c) factores familiares; (d) factores interpersonales; y (e) otros factores del contexto. Aunque la mayoría de estos factores de riesgo son aplicables tanto a las relaciones de noviazgo como a otro tipo de relaciones de pareja, nos centraremos en los resultados de estudios que han sido realizados con adolescentes o jóvenes en relaciones de noviazgo. Además, aclarar que aunque podría existir cierta especificidad en función de las diferentes formas de agresión (física, psicológica y sexual), estas comparten factores de riesgo comunes (Teten, Ball, Valle, Noonan y Rosenbluth, 2009). En consecuencia, se hará una exposición general de las variables que han sido asociadas a una mayor probabilidad de implicarse en relaciones de noviazgo violentas, con independencia del tipo de agresión.

Factores sociodemográficos

Se ha encontrado que un *bajo estatus socioeconómico* (Foshee et al., 2008; Henry y Zeytinoglu, 2012; Spriggs, Halpern y Martin, 2009) y/o pertenecer a un *grupo étnico minoritario* (Adler-Baeder, Kerpelman, Schramm, Higginbotham y Paulk, 2007; Alleyne-Green et al., 2012; Connolly, Friedlander, Pepler, Craig y Laporte, 2010; Henry y Zeytinoglu, 2012) se relacionan con una mayor probabilidad de emitir o recibir agresiones en las relaciones de pareja. Por lo que respecta al *sexo* y la *edad*, los resultados de los estudios epidemiológicos nos permiten concluir que el sexo no puede ser considerado un factor de riesgo para la violencia en el noviazgo ya que las tasas de agresión son, en general, similares para hombres y mujeres (p.ej., Archer, 2000; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007b; O’Leary et al., 2008). En cuanto a la edad, como hemos visto, la prevalencia de agresiones en la pareja es mayor entre los más jóvenes (Capaldi et al., 2005; Foshee et al., 2009; Nocentini et al., 2010; O’Leary 1999a; Stets y Straus, 1989), lo que nos permitiría concluir que, en general, la adolescencia y la juventud son un factor de riesgo para la manifestación de este tipo de comportamientos.

Factores individuales

Un número de variables del individuo han sido relacionadas con la presencia de comportamientos violentos en las relaciones de noviazgo. Entre ellas, se encuentran variables como una *autoestima deficitaria* (Collin-Vézina, Hébert, Manseau, Blais y Fernet, 2006; Pflieger y Vazsonyi, 2006), un *déficit en las habilidades de comunicación* (Cornelius, Shorey y Beebe, 2010), la *dificultad en el control o manejo de la ira* (Dye y Eckhardt, 2000; Follingstad, Bradley, Laughlin y Burke, 1999; Foshee et al., 2011; Lundeberg, 2004; Shorey, Cornelius e Idema, 2011), una *alta impulsividad* (Archer, Fernández-Fuertes y Thanzami, 2010), la *necesidad de control* (Follingstad et al., 1999; Stets, 1991), las vivencias excesivas de *celos* (Follingstad et al., 1999; Lavoie et al., 2000) y un *estilo de apego inseguro* (Wolfe, Wekerle, Reitzel-Jaffe y Lefebvre, 1998). Asimismo, desde un punto de vista psicopatológico, se ha relacionado la violencia en el noviazgo con el *consumo de alcohol y drogas* (Foshee et al., 2011; Moore, Elkins, McNulty, Kivisto y Handsel, 2011; Muñoz-Rivas et al., 2010), la presencia de *sintomatología depresiva* (Wolitzky-Taylor et al., 2008) y el *trastorno de estrés postraumático* (Wolitzky-Taylor et al., 2008). Además, el *trastorno límite de la personalidad* y otros trastornos de la personalidad asociados se han relacionado con la

violencia en la pareja en adultos (Dutton, 1994), aunque hasta donde sabemos no se han realizado estudios con adolescentes o jóvenes.

Además de lo anterior, las creencias y actitudes de los individuos también juegan un papel importante en la manifestación de comportamientos agresivos hacia la pareja. En concreto, sostener *actitudes que justifican el uso de la violencia hacia la pareja* ha sido considerado un factor de riesgo clave para predecir la implicación en relaciones de noviazgo violentas (Foshee, Linder, MacDougall y Bangdiwala, 2001; Josephson y Proulx, 2008; O'Keefe, 1997; Sears et al., 2007). Un estudio longitudinal llevado a cabo por Schumacher y Slep (2004) encontró que el cambio actitudinal predecía cambios en el nivel de agresión pero, además, la existencia de disonancia cognitiva entre las actitudes y los comportamientos mejoraba significativamente dicha predicción. Las actitudes hacia la violencia en la pareja han sido consideradas un objetivo central en la prevención de la violencia en el noviazgo debido a su estrecha relación con el comportamiento agresivo, así como por su susceptibilidad a ser modificadas (Avery-Leaf, Cascardi, O'Leary y Cano, 1997).

Por lo que respecta a las *creencias sexistas*, se ha señalado que los hombres que mantienen creencias rígidas y tradicionales acerca de los roles de género y las mujeres que sostienen creencias de género más igualitarias (Fitzpatrick, Salgado, Suvak, King y King, 2004; Jenkins y Aube, 2002) informan de un número mayor de comportamientos agresivos hacia la pareja. Sin embargo, otros estudios obtienen resultados inversos (Alexander, Moore y Alexander, 1991; Bookwala et al., 1992). En este sentido, cobra fuerza la idea de que probablemente no sea el tipo de creencias respecto a los roles de género lo que predice la presencia de comportamientos agresivos en la pareja, sino más bien la discrepancia en este tipo de creencias entre ambos miembros de la pareja (Alexander et al., 1991; Sigelman, Berry y Wiles, 1984). Además, los resultados de un meta-análisis realizado por Sugarman y Frankel (1996) acerca de creencias tradicionales respecto a los roles de género y la violencia, sugieren que la violencia hacia la pareja se relaciona en mayor medida con sostener actitudes que justifican dichos comportamientos violentos que con las creencias sexistas. En suma, aunque la relevancia otorgada a la presencia de creencias sexistas en poblaciones adultas es incuestionable, su influencia podría no ser igual de relevante en las poblaciones de adolescentes y jóvenes.

Factores familiares

Las variables familiares han recibido considerable atención a la hora de explicar la violencia en la pareja y numerosos investigadores han apoyado explicaciones basadas en un patrón de transmisión intergeneracional de la violencia. De modo coherente, un número importante de estudios ha relacionado el haber sido víctima o testigo de *violencia en la familia de origen* (p.ej., Ehrensaft et al., 2003; Herrenkohl et al., 2004; Linder y Collins, 2005; Manseau, Fernet, Hébert, Collin-Vézina y Blais, 2008; Milletich, Kelley, Doane y Pearson, 2010; Rivera-Rivera, Allen-Leigh, Rodríguez-Ortega, Chávez-Ayala y Lazcano-Ponce, 2007; Wolfe, Wekerle, Scott, Straatman y Grasley, 2004) y un alto nivel de *conflicto familiar y/o conflictos parentales* constantes (Foshee et al., 2011; Linder y Collins, 2005) con una implicación posterior en relaciones de noviazgo violentas. Por otra parte, son varios los factores relacionados con la *disciplina parental* que se han asociado con un incremento en la probabilidad de implicarse en relaciones de noviazgo violentas: el uso del castigo físico u otras prácticas educativas excesivamente severas (Jouriles, Mueller, Rosenfield, McDonald y Dodson, 2012; Lavoie et al., 2002; Simons, Burt y Simons, 2008), las prácticas de crianza excesivamente permisivas que no ejercen ningún control sobre la conducta de los hijos ni efectúan ningún tipo de demanda (Lavoie et al., 2002; Foshee et al., 2011; Straus y Savage, 2005) y una relación distante con los padres, especialmente a nivel afectivo (Brendgen, Vitaro, Tremblay y Lavoie, 2001; González y Santana, 2001). Además, los resultados de un estudio reciente sugieren que la asociación entre hostilidad paterna y la implicación de los hijos en relaciones de pareja violentas no se ve atenuada por la presencia de interacciones positivas o cálidas (Simons, Simons, Man-Kit, Hancock y Fincham, 2012). De modo contrario, la concurrencia de comportamientos hostiles y positivos incrementa la probabilidad de que los hijos repitan estos patrones de interacción agresivos en sus relaciones de pareja. Finalmente, en cuanto a la *estructura y composición familiar*, algunos estudios han encontrado que la separación de los padres incrementa la probabilidad de experimentar situaciones violentas en el noviazgo (Malik et al., 1997; Wolitzky-Taylor et al., 2008).

Factores interpersonales

Además de las relaciones familiares, el tipo de relaciones interpersonales que los adolescentes mantienen con su pareja y amigos pueden incrementar su probabilidad de

implicarse en relaciones de noviazgo violentas. En primer lugar, destacar que varios estudios han encontrado que el mejor predictor de la agresión de uno de los miembros de la pareja es el *comportamiento agresivo del otro* (Bookwala et al., 1992; Harned, 2002; O’Leary y Slep, 2003). Este carácter interactivo de la agresión en el noviazgo apunta a la relevancia de que las intervenciones preventivas de la violencia en la pareja consideren, además de los factores individuales, la influencia de los factores diádicos (O’Leary y Slep, 2003). Por otra parte, los jóvenes implicados en relaciones violentas informan, en general, de una *menor satisfacción* con la misma (Bookwala, Frieze y Grote, 1994; Dye y Eckhardt, 2000; O’Keefe y Treister, 1998), aunque está por aclarar si el descenso en la satisfacción es causa o consecuencia de las agresiones. También son más propensos a implicarse en relaciones agresivas aquellos jóvenes que informan de una *historia de relaciones de pareja violentas en el pasado* (Cano et al., 1998; Riggs y O’Leary, 1996; Smith et al., 2003; Sunday et al., 2011; White y Humphrey, 1994), los jóvenes en relaciones caracterizadas por un marcado *desequilibrio de poder entre ambos miembros de la pareja* (Bentley, Galliher y Ferguson, 2007; Connolly, Nocentini, et al., 2010; O’Leary y Slep, 2003) y los jóvenes en *relaciones con un número elevado de conflictos* (Connolly, Friedlander, et al., 2010; O’Keefe y Treister, 1998). Respecto a esta última variable, resaltar que los teóricos del conflicto (Adams, 1966; Straus, 1979) sostienen que el conflicto es una parte inevitable de las relaciones humanas, pero no así la violencia, la cual implicaría un modo erróneo de resolver los conflictos en la pareja. Según estos autores, existe una relación curvilínea entre los niveles de conflicto y el bienestar. La ausencia de conflicto sería teóricamente imposible e incluso desadaptativa, mientras que los niveles altos de conflicto producen altos niveles de estrés y mayor probabilidad de aparición de comportamientos violentos.

Además de las características específicas de la relación con la pareja, los adolescentes que se relacionan con *iguales violentos* son más proclives a establecer relaciones de noviazgo violentas (Arriaga y Foshee, 2004; Capaldi, Dishion, Stoolmiller y Yoerger, 2001; Foshee et al., 2011; Schnurr y Lohman, 2008; Vezina et al., 2011); mientras que aquellos que informan de un vínculo afectivo positivo con el grupo de iguales mantienen relaciones de noviazgo más saludables (Linder y Collins, 2005).

Otros factores del contexto

Existen asimismo otros factores del contexto social de los adolescentes pueden influir en que estos se comporten de un modo agresivo. La presencia de un *entorno social*,

comunitario y/o escolar violento incrementa la probabilidad de agresiones en las relaciones de noviazgo. Así, aquellos jóvenes que han crecido en entornos comunitarios desfavorecidos son más proclives a informar de relaciones de pareja violentas (Jain, Buka, Subramanian y Molnar, 2010; O’Keefe, 1998; Spriggs, Halpern, Herring y Schoenbach, 2009; Spriggs et al., 2009). Además, el empobrecimiento de las redes sociales y la ausencia de apoyo familiar, social y/o comunitario se configuran como factores clave en el mantenimiento de este tipo de relaciones (Banyard, Cross y Modecki, 2006; Richards y Branch, 2012). Por otra parte, algunos estudios se han centrado en la influencia de los *medios de comunicación o el uso recreativo de videojuegos violentos* (Connolly, Friedlander, et al., 2010; Ferguson, San Miguel, Garza y Jerabeck, 2012). Basándose en los resultados de su estudio, Ferguson et al. (2012) concluyen que la exposición a videojuegos violentos no se relaciona con la aparición de comportamientos agresivos en los jóvenes. Sin embargo, Connolly, Friedlander, et al. (2010) encontraron que la violencia en los medios de comunicación influía en la aparición de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo de los jóvenes, estando mediada esta relación por la presencia de actitudes justificativas de la agresión. Finalmente, resaltar que la violencia en el noviazgo podría relacionarse con la vivencia de *eventos traumáticos* (p.ej., haber sido víctima de una violación o agresión sexual por otra persona diferente a la pareja) y/o la presencia de otros *estresores recientes* (p.ej., la muerte de un familiar cercano o amigo, la separación o divorcio de los padres, Wolitzky-Taylor et al., 2008).

A modo de resumen

Como hemos visto, se han identificado hasta la fecha un número elevado de factores de riesgo de la violencia en el noviazgo (ver Tabla 1.1 para un resumen de los mismos). Algunas de estas variables se relacionan con características sociodemográficas, otras con características individuales de los adolescentes y jóvenes, otras con características de las relaciones interpersonales que estos establecen con su entorno social y sus amigos, otras con su historia familiar y la calidad y calidez de la relación con sus padres y, finalmente, otras variables del contexto de los adolescentes y jóvenes como las características de su entorno socio-comunitario o la influencia de los medios de comunicación. No obstante, es importante resaltar que los diferentes factores de riesgo y protección interactúan entre sí estableciendo relaciones de carácter dinámico que

Tabla 1.1. Factores de riesgo de la violencia en el noviazgo

FACTORES
SOCIODEMOGRÁFICOS
Bajo estatus socioeconómico
Grupo étnico minoritario
Menor edad
INDIVIDUALES
Baja autoestima
Déficit en habilidades de comunicación y solución de problemas
Irascibilidad y/o hostilidad
Impulsividad
Estilo de apego inseguro
Celos y necesidad de control
Sostener actitudes que justifican la violencia
Creencias sexistas
Consumo de alcohol y drogas
Trastornos mentales
FAMILIARES
Víctima o testigo de violencia en la familia de origen
Conflictos interparentales
Prácticas educativas inadecuadas (excesivamente severas o permisivas)
Relación distante con los padres
Estructura y composición familiar (p.ej., padres divorciados)
INTERPERSONALES
Agresión del otro miembro de la pareja
Presencia de conflictos en la relación
Desequilibrio de poder entre ambos miembros de la pareja
Baja satisfacción con la relación
Agresiones en relaciones anteriores
Relación con iguales violentos
OTROS FACTORES DEL CONTEXTO
Entorno social, comunitario y/o escolar violento
Empobrecimiento de las redes sociales de apoyo
Violencia en los medios de comunicación
Eventos traumáticos y/o presencia de estresores recientes

explican la ausencia de relaciones lineales y simples entre un factor y un determinado resultado. De este modo, es fundamental tener en cuenta las interrelaciones existentes entre los diferentes factores (i.e., unos factores pueden mediar y/o modular la aparición de otros e incluso algunos de los factores pueden ser causa o consecuencia de otros). Por ejemplo, no todos los estudios han encontrado asociaciones significativas entre pertenecer a un grupo étnico minoritario y la violencia en el noviazgo (Foo y Margolin, 1995; Smith et al., 2003). En este sentido, es importante tener en cuenta que los grupos minoritarios tienden a acumular más factores de riesgo (p.ej., exposición a la violencia en el entorno familiar y comunitario o abuso de sustancias), pudiendo ser estos factores los responsables de las diferencias (Foshee et al., 2008; Henry y Zeytinoglu, 2012; Malik et al., 1997). De modo similar, no todos los estudios han encontrado asociaciones significativas entre la violencia en la familia de origen y la violencia en las relaciones de pareja de los jóvenes (Foo y Margolin, 1995; O’Keeffe y Treister, 1998) y los resultados apuntan a que otras variables (p.ej., la relación con iguales violentos, sostener actitudes que justifican la violencia, estilos cognitivos y de solución de conflictos agresivos, niveles de ira y/o estrés emocional altos, un apego ansioso o inseguro en la pareja, factores genéticos) podrían mediar esta relación produciéndose resultados diferentes (Clarey, Hokoda y Ulloa, 2010; Fite et al., 2008; Grych y Kinsfogel, 2010; Hines y Saudino, 2004; Marcus, Lindahl y Malik, 2001; Reitzel-Jaffe y Wolfe, 2001; Tschann et al., 2009; Wolfe et al., 2004). Además, algunos factores de riesgo personales, como el déficit en determinadas habilidades o sostener actitudes que justifican la violencia pueden ser consecuencia de otros como haber crecido en un entorno familiar conflictivo y agresivo. De modo similar, la presencia de un estilo de apego inseguro en la vida adulta se relaciona con las primeras experiencias de apego en el seno familiar.

Sólo considerando todas estas conexiones establecidas entre un número amplio de factores de riesgo podemos dar cuenta del fenómeno de la violencia en el noviazgo. A continuación, se expondrán diferentes teorías que han sido propuestas para explicar la violencia en la pareja y, como veremos, aquellas teorías que relacionan un número mayor de factores de riesgo son las teorías con mayor potencial explicativo.

1.1.5. Teorías y modelos explicativos

Un sustento teórico sólido es fundamental para el desarrollo de intervenciones preventivas eficaces. Sin embargo, a pesar de los avances realizados en la investigación sobre los factores de riesgo de la violencia en el noviazgo, estos no se han traducido en

el desarrollo de modelos teóricos para explicar la violencia en el noviazgo, con excepción del modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo (Riggs y O’Leary, 1989). En general, los investigadores han tendido a aplicar las teorías planteadas para explicar la violencia en la pareja en la vida adulta. En consecuencia, a lo largo de este apartado describiremos las principales teorías que se han venido considerando a la hora de explicar la violencia en la pareja, aunque estas no hayan sido desarrolladas para explicar específicamente la violencia que tiene lugar en las relaciones de noviazgo.

De acuerdo con la clasificación aportada por Woodin y O’Leary (2009), las teorías de la violencia en la pareja pueden clasificarse en: (a) teorías socioculturales, (b) teorías interpersonales, (c) teorías intrapersonales, y (d) teorías multisistémicas. Las primeras focalizan su atención en variables sociales y culturales, tales como los roles de género, la dominación social del varón o la estructura social del patriarcado. Dentro de esta categoría se encontraría la teoría feminista. Por su parte, las teorías interpersonales ponen su énfasis en determinadas influencias interpersonales que hacen que ciertos individuos concretos dentro de una sociedad se impliquen con mayor probabilidad en relaciones de pareja violentas. La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973, 1977) y la teoría del apego (Bowlby, 1969, 1973, 1980) se englobarían dentro de esta categoría. Por lo que respecta a las teorías intrapersonales, resaltar que estas apostarían por explicaciones basadas en características individuales. En esta línea, resaltar algunos planteamientos teóricos basados en explicaciones biológicas y/o genéticas. Finalmente, las teorías multisistémicas intentan aunar los diferentes tipos de variables (i.e., socioculturales, interpersonales e intrapersonales) para explicar la violencia en la pareja. Estas teorías resultan especialmente interesantes por tener en cuenta la naturaleza multicausal de la violencia en la pareja. Dentro de esta categoría se encuentran la teoría ecológica anidada de la violencia en la pareja (Dutton, 1985), el modelo de sistemas del desarrollo de la violencia en la pareja (Capaldi et al., 2005) y algunos planteamientos teóricos recientes basados en los principios del conductismo (Bell y Naugle, 2007). Además, dentro de esta categoría se ubicaría el modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo (Riggs y O’Leary, 1989).

A continuación, pasaremos a describir brevemente cada una de las teorías enumeradas y, en último lugar, concluiremos este apartado con una descripción más exhaustiva del modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el

noviazgo, por ser este el único modelo teórico desarrollado para explicar específicamente la violencia que tiene lugar en las relaciones de noviazgo.

Teoría feminista

Los postulados feministas apuntan a que el comportamiento violento en las relaciones de pareja es el resultado del sistema social del patriarcado, el cual fomenta estructuras de poder basadas en la dominancia del hombre y la sumisión de la mujer (Dobash y Dobash, 1992; citado en Shorey et al., 2008). Así, la violencia es entendida como un mecanismo de control a través del cual los hombres logran mantener subordinada a la mujer asegurando sus privilegios y dominación. Además, el sistema social del patriarcado desencadena roles de género rígidos en función de los cuales los hombres son educados para ser competitivos, independientes, dominantes y agresivos; mientras que las mujeres son educadas para ser cooperativas, complacientes, pasivas y sumisas (Miedzian, 1996; Serbin, Powlishta y Gulko, 1993).

Los postulados feministas podrían ser útiles para explicar algunos tipos de violencia en la pareja como, por ejemplo, aquellos casos que pueden identificarse dentro de lo que Johnson (1995) denominó terrorismo patriarcal. Sin embargo, a la luz de los resultados de las investigaciones realizadas en las últimas décadas, la teoría feminista resulta insuficiente para explicar la amplitud del fenómeno de la violencia en la pareja, así como la predominancia de un patrón bidireccional de agresión, con las mujeres exhibiendo tantos o más comportamientos agresivos que los hombres (Archer, 2000, 2006; Straus, 2011). Además, en contra de lo argumentado por los defensores de la teoría feminista, la autodefensa no siempre es informada en mayor medida por las mujeres como el motivo de la agresión (Follingstad et al., 1991; Foshee et al., 2007; Harned, 2001; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; Shorey et al., 2010; Straus, 2011). Por tanto, parece que la influencia del sistema social en el comportamiento agresivo hacia la pareja es el resultado de la interacción con otras variables psicológicas (Dutton, 1994) y, en este sentido, la pretensión de que la estructura patriarcal pueda explicar por sí sola la dominancia y agresividad del varón ha sido catalogada por algunos autores como de “falacia ecológica”. De este modo, podemos concluir que las creencias sexistas, las estructuras de poder asimétricas y otros factores relacionados con las sociedades patriarcales constituyen indudablemente factores de riesgo para la violencia en la pareja, pero los datos apuntan a que no parecen explicar por sí solos toda la realidad de este fenómeno.

Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973, 1977) sostiene que un individuo puede aprender a ser agresivo mediante la observación e imitación del comportamiento agresivo de otros. Así, el aprendizaje de la agresión no sería exclusivamente consecuencia de experimentar sus beneficios, sino también de observar modelos agresivos. En concreto, Bandura (1977) determina tres influencias fundamentales en el modelado simbólico o aprendizaje por observación: (a) la influencia familiar, (b) las influencias subculturales (o provenientes del lugar donde se reside), y (c) la influencia de los medios de comunicación. Una extensión de esta teoría al fenómeno de la violencia en la pareja apunta a que esta última estaría causada, en parte, por la exposición a comportamientos violentos en la familia de origen, tanto violencia paterno-filial como violencia entre los padres (O’Leary, 1988; citado en Woodin y O’Leary, 2009). Se trata de la denominada hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia, la cual sostiene que los estilos interpersonales agresivos son aprendidos a través de interacciones violentas en la familia de origen. Esta hipótesis ha sido apoyada por numerosos estudios acerca de las causas de la violencia en la pareja (Ehrensaft et al., 2003; Herrenkohl et al., 2004; Linder y Collins, 2005; Marshall y Rose, 1988; Riggs y O’Leary, 1996; Wolfe et al., 2004).

No obstante, tal y como afirman Follette y Alexander (1992), no todos los que maltratan a sus parejas provienen de familias violentas y no todos los que han crecido en este tipo de ambiente se comportan agresivamente. Así, como hemos visto en el apartado de factores de riesgo, la evidencia empírica sugiere la importancia de tener en cuenta otras variables que podrían mediar la relación entre la violencia en la familia de origen y la violencia en las relaciones de pareja posteriores (p.ej., creencias y/o actitudes hacia la agresión, niveles de ira y/o estrés emocional, relación con iguales violentos o factores genéticos; Clarey, Hokoda y Ulloa, 2010; Hines y Saudino, 2004; Wolfe et al., 2004). En suma, aunque la influencia familiar en el desarrollo de comportamientos agresivos es incuestionable, para una adecuada comprensión de esta relación es fundamental tener en cuenta la influencia de otros factores de riesgo y protección que interactúan con la historia familiar del individuo y determinan, en última instancia, si una persona que ha sido víctima de violencia familiar durante su infancia se comportará o no de un modo agresivo en sus relaciones familiares y de pareja futuras.

Teoría del apego

Por lo que respecta a la teoría del apego, Bowlby (1969, 1973, 1980) afirmó que las representaciones mentales o prototipos de relaciones que los niños se forman durante la infancia (en función de las experiencias con sus cuidadores principales) condicionan el tipo de relaciones interpersonales que estos establecen en el futuro (Shorey et al., 2008). Partiendo de estas premisas, Dutton (1999) teorizó que el comportamiento violento en las relaciones de pareja era el resultado de relaciones de apego tempranas problemáticas. Este autor planteó que las personas con un estilo de apego inseguro se comportarían de manera agresiva en sus relaciones de pareja como consecuencia de la dificultad para manejar las emociones relacionadas con el miedo al abandono o al rechazo. A nivel empírico, un número considerable de estudios ha concluido que los jóvenes con un estilo de apego inseguro presentan un riesgo mayor de implicarse en relaciones de pareja violentas (Cicchetti y Howes, 1991; Follingstad, Bradley, Helff y Laughlin, 2002; Wekerle y Wolfe, 1998). Por su parte, Hazan y Shaver (1987) encontraron que las personas con un estilo de apego seguro tendían a mantener relaciones de pareja de mayor duración y describían su relación de pareja más importante como confiable, amigable y feliz. Sin embargo, las personas con un estilo de apego evitativo se caracterizaban por el miedo a la intimidad, los altibajos emocionales y los celos; y las personas con un estilo de apego ansioso/ambivalente experimentaban el amor con obsesión, celos, atracción sexual extrema y altibajos emocionales.

Entre las limitaciones de la teoría del apego para explicar la violencia en la pareja resalta su incapacidad para explicar la agresión de individuos con un apego seguro pero, por ejemplo, un déficit en las habilidades de resolución de conflictos y/o creencias justificativas de la agresión (Schwartz, Hage, Bush y Burns, 2006). De este modo, podemos concluir que si bien el estilo de apego construido en la pareja es un factor de riesgo para la aparición de comportamientos violentos, parece de nuevo fundamental considerar otros factores explicativos individuales, relacionales o sociales para explicar la amplitud del fenómeno de la violencia en la pareja.

Teorías genéticas

A pesar de la juventud de los planteamientos genéticos, se ha acumulado cierta evidencia empírica acerca de la influencia genética en el comportamiento agresivo y en la presencia de rasgos de personalidad antisociales e impulsivos (Janssen et al., 2005).

En concreto, el ejemplo más claro de la influencia genética en el comportamiento agresivo humano se ha encontrado en una baja expresión de la enzima monoamino oxidasa A (MAOA), la cual se ha asociado con diferentes tipos de comportamientos sociales conflictivos (p.ej., exhibicionismo, intentos de violación, conductas agresivas impulsivas), trastornos de la conducta en adolescentes y crímenes violentos en adultos (Janssen et al., 2005). En este sentido, un estudio longitudinal encontró que los niños que habían sido víctimas de maltrato y presentaban una baja expresión genética de la MAOA mostraban la probabilidad más alta de desarrollar conductas antisociales; mientras que los niños víctimas de maltrato pero con una alta expresión genética de la MAOA presentaban probabilidades menores de comportarse de modo antisocial (Caspi et al., 2002). Los autores concluyen que estos hallazgos proporcionan cierta evidencia de que el genotipo puede moderar la vulnerabilidad de los niños que crecen en entornos desfavorables. En el caso concreto de la violencia en la pareja, un estudio realizado con 134 gemelos monocigóticos y 41 gemelos dicigóticos (Hines y Saudino, 2004) encontró que los factores genéticos explicaban alrededor de un 15% de la varianza de la perpetración y victimización de comportamientos de agresión física hacia la pareja y alrededor de un 25% de la varianza de la perpetración y la victimización de comportamientos de agresión psicológica. El porcentaje de varianza no atribuible a los genes fue explicado por elementos ambientales únicos.

En conclusión, aunque este tipo de planteamientos genéticos para explicar la violencia en la pareja es relativamente reciente y son necesarios más estudios, parece existir cierta evidencia empírica acerca de la influencia de los factores genéticos en el comportamiento agresivo. Las explicaciones genéticas resultan útiles para comprender determinadas diferencias individuales en contextos similares. No obstante, es importante tener en cuenta que aunque los resultados de las investigaciones realizadas encuentran una cierta influencia genética en el comportamiento agresivo hacia la pareja, más de tres cuartos de la varianza no puede atribuirse a factores genéticos.

Teoría ecológica anidada de la violencia en la pareja

Basándose en las teorías ecológicas del funcionamiento familiar (p.ej., Bronfenbrenner, 1979), la teoría ecológica anidada de la violencia en la pareja (Dutton, 1985) sostiene que esta es el resultado de la interacción de diferentes factores anidados en diferentes niveles: (a) nivel del macrosistema; (b) nivel del exosistema; (c) nivel del microsistema; y (d) nivel ontogenético. El nivel más amplio de análisis es el macrosistema o el entorno

sociocultural en que se ubican los individuos. A este nivel se pueden identificar variables relativas a la estructura patriarcal de la sociedad, así como determinadas normas sociales que legitiman la agresión. En el siguiente nivel se sitúa el exosistema o la subcultura que conecta a los individuos y sus familias con el entorno sociocultural más amplio. En este nivel se identifican dos factores que pueden tener un papel relevante en el proceso del abuso debido a su influencia sobre el microsistema familiar. Estos factores son las oportunidades laborales (el desempleo se ha asociado con problemas de violencia familiar) y la integración dentro de la comunidad (las familias aisladas suelen tener más problemas de violencia). Por su parte, el microsistema se refiere al entorno inmediato en que tiene lugar el abuso, en el cual se combinan las variables del macrosistema y el exosistema con características de la pareja (como sus dinámicas de poder y control). Finalmente, el nivel ontogenético se refiere a la historia de desarrollo del individuo y las características que este traslada a la relación (Stith, Smith, Penn, Ward y Tritt, 2004). En este nivel se incluyen las reacciones fisiológicas, cognitivas, conductuales y emocionales que incrementan o disminuyen el riesgo de comportarse agresivamente.

Esta teoría fue propuesta por Dutton (1985, 1994) bajo la premisa de que las explicaciones basadas en factores únicos no eran suficientes para explicar los datos disponibles sobre la violencia en las relaciones íntimas. Aunque la teoría ecológica anidada fue propuesta en una época temprana del estudio del fenómeno de la violencia en la pareja y se centró en explicar fundamentalmente la violencia perpetrada por parte del varón hacia la mujer, esta puede ser aplicada a la explicación general de la violencia en la pareja, inclusive la agresión perpetrada por la mujer. Recientemente, se ha propuesto un modelo de la agresión interpersonal en los adolescentes (*Gendered Adolescent Interpersonal Aggression, GAIA*; White 2009), el cual parte de la premisa de que la violencia en las relaciones de noviazgo también debe ser considerada en el marco de un modelo ecológico que considere al individuo dentro del contexto de sus relaciones de amistad y de pareja, así como de su familia y otras instituciones sociales que dan forma a la identidad personal del adolescente.

Modelo de sistemas del desarrollo de la violencia en la pareja

El modelo de sistemas del desarrollo de la violencia en la pareja (Capaldi et al., 2005) considera que los factores de riesgo parentales (depresión, comportamientos antisociales) y las prácticas de crianza inapropiadas tienden a aparecer simultáneamente

dentro de familias que también experimentan un número alto de factores de riesgo contextuales (p.ej., un bajo estatus socioeconómico, problemas de empleo o divorcio de los padres). Estos factores se relacionan con la aparición de síntomas depresivos y problemas de conducta en los adolescentes. Como resultado, estos tenderán a relacionarse con iguales también conflictivos, así como a seleccionar parejas con características similares. En consecuencia, ambos miembros de la pareja presentarán un riesgo incrementado para implicarse en relaciones conflictivas y/o violentas, moviéndose en un contexto de mayor riesgo (p.ej., desempleo, arrestos). El modelo de sistemas del desarrollo de la violencia en la pareja enfatiza la importancia de considerar: (a) la historia de desarrollo de cada miembro de la pareja; (b) los comportamientos e interacciones de cada miembro de la pareja dentro de la diada; y (c) las interacciones de cada miembro por separado y de la diada en conjunto con otros factores contextuales y del sistema social. Además, este modelo apunta a la relevancia de considerar la interacción entre los factores biológicos (p.ej., las influencias genéticas), las características individuales (p.ej., el temperamento), los factores contextuales (p.ej., el divorcio de los padres) y las experiencias de socialización (principalmente dentro de la familia de origen y el grupo de iguales), considerando el carácter dinámico de dicha interacción a lo largo del tiempo.

Marco teórico contextual de la violencia en la pareja

En los últimos años han aparecido algunas alternativas teóricas que recogen el conocimiento previo acerca de la etiología de la violencia en la pareja para el desarrollo de un marco contextual basado en los principios del conductismo y el análisis funcional de la conducta. En esta línea, Bell y Naugle (2008) desarrollaron un marco teórico para la explicación de la violencia en la pareja (ver Figura 1.1) con el objetivo de mejorar las teorías existentes y favorecer la investigación de las variables asociadas con este fenómeno. Con este fin, estos autores identificaron un número de unidades contextuales (antecedentes remotos, antecedentes próximos, repertorio conductual, reglas verbales, factores motivadores, estímulos discriminativos y consecuencias punitivas y/o reforzantes de la conducta agresiva), las cuales son hipotetizadas como responsables de la perpetración de agresiones hacia la pareja (conducta objetivo). Entre las ventajas señaladas por los autores de este marco contextual de la agresión en la pareja están su foco en variables susceptibles al cambio y, en consecuencia, su utilidad de cara al tratamiento y la prevención de esta problemática. Los autores recalcan asimismo el

carácter dinámico de este modelo, pudiéndose hacer hincapié en diferentes conjuntos de variables en función de cada situación o caso concreto.

Modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo

La violencia en las relaciones de noviazgo comparte algunas características con la violencia en parejas casadas, especialmente en el caso de las relaciones de noviazgo de mayor seriedad. Sin embargo, existen también diferencias relevantes en cuanto a la duración, nivel de compromiso, grado de intimidad sexual, origen de los conflictos y

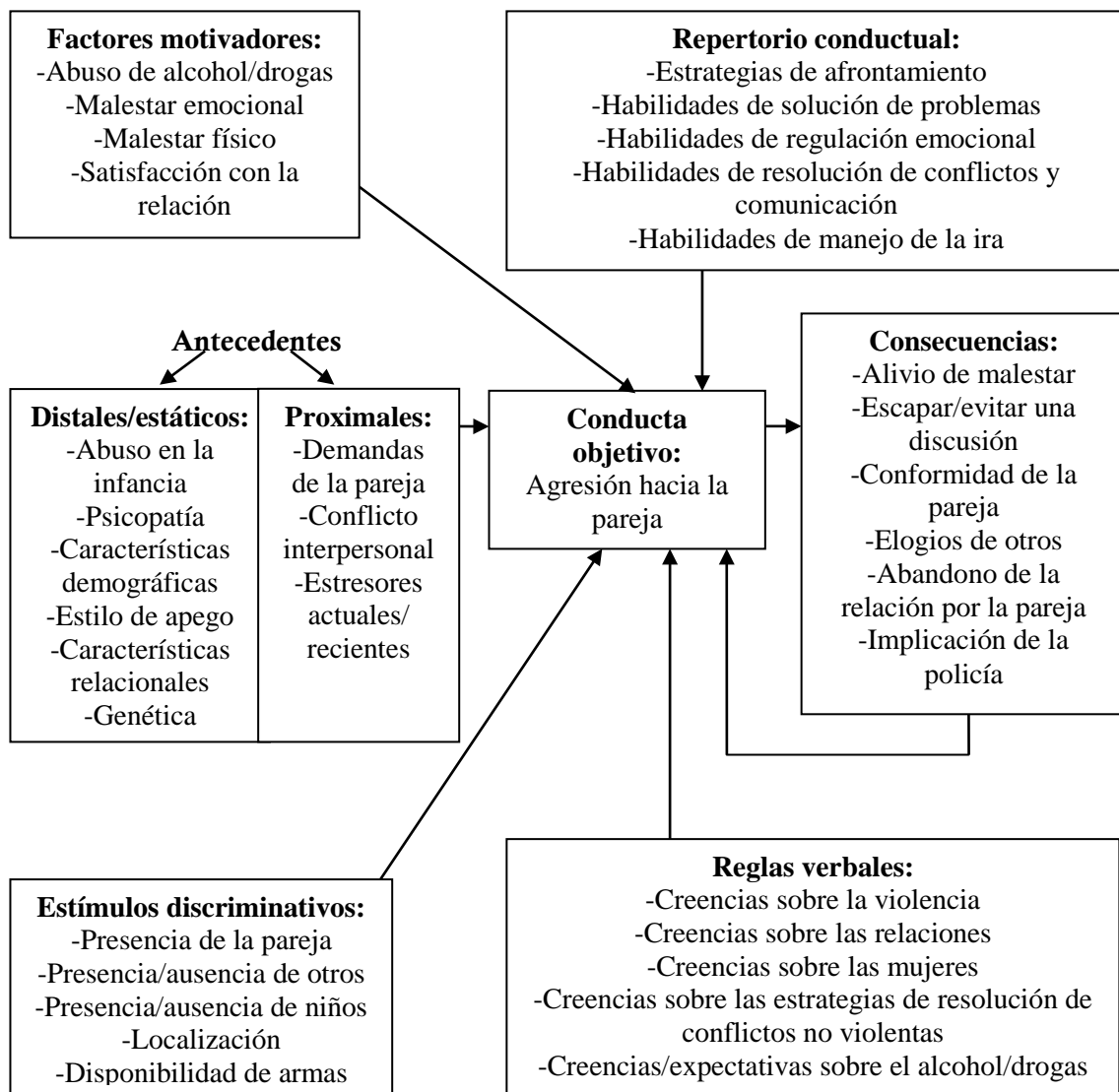


Figura 1.1. Marco teórico contextual de la violencia en la pareja (adaptado de Bell y Naugle, 2008)

habilidades para resolverlos. Tal y como afirman Riggs y O’Leary (1989), estas diferencias sugieren que un modelo teórico específico de la violencia en el noviazgo sería beneficioso para una mejor comprensión de la conducta agresiva en parejas jóvenes y, en respuesta a esa necesidad, desarrollan el modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo. Este modelo expande la teoría del aprendizaje social y relaciona la presencia de los comportamientos agresivos en el noviazgo con dos tipos de factores: (a) los factores antecedentes (modelos familiares de agresión, maltrato infantil, aceptación de la violencia como un medio para resolver los conflictos, características de personalidad agresivas y/o impulsivas, alta excitabilidad y emotividad, presencia de determinadas psicopatologías y agresiones previas en diferentes contextos; ver Figura 1.2); y (b) los factores situacionales (presencia de conflictos, baja satisfacción con la relación, déficit en las habilidades de comunicación y solución de problemas, bajo nivel de compromiso con la relación, estrés, abuso de sustancias, agresiones recibidas por parte de la pareja y expectativas de resultados positivos tras la conducta agresiva; ver Figura 1.3).

Los factores antecedentes hacen referencia a características individuales y sociales que incrementan la tendencia de un individuo a comportarse agresivamente; mientras que los factores situacionales se refieren a acontecimientos precipitantes que aumentan el conflicto dentro de una relación y, en consecuencia, la probabilidad de agresión en determinadas situaciones concretas. El modelo describe también un mecanismo de retroalimentación relacionado con las consecuencias de la agresión, las cuales pueden actuar aumentando o disminuyendo la probabilidad de agresiones futuras. Si las consecuencias de la agresión son percibidas como positivas (p.ej., “ganar” la discusión, recobrar parte del control perdido, poner fin a una situación conflictiva), las expectativas de obtener resultados positivos similares en el futuro se incrementan y, con ello, la aparición de nuevas agresiones. Por contra, si las consecuencias del episodio agresivo son negativas (p.ej., negación de la víctima a hablar, desaprobación social, arresto), las expectativas para las consecuencias futuras de los comportamientos agresivos serán más negativas y la repetición de agresiones será menos probable. Además de las expectativas generadas tras la agresión, sus consecuencias modifican las probabilidades futuras de agresión a través de otras vías (ver Figura 1.3). Por ejemplo, el uso de la agresión puede incrementar el nivel de conflicto en la relación, el cual a su vez puede generar un aumento en los niveles de agresión.

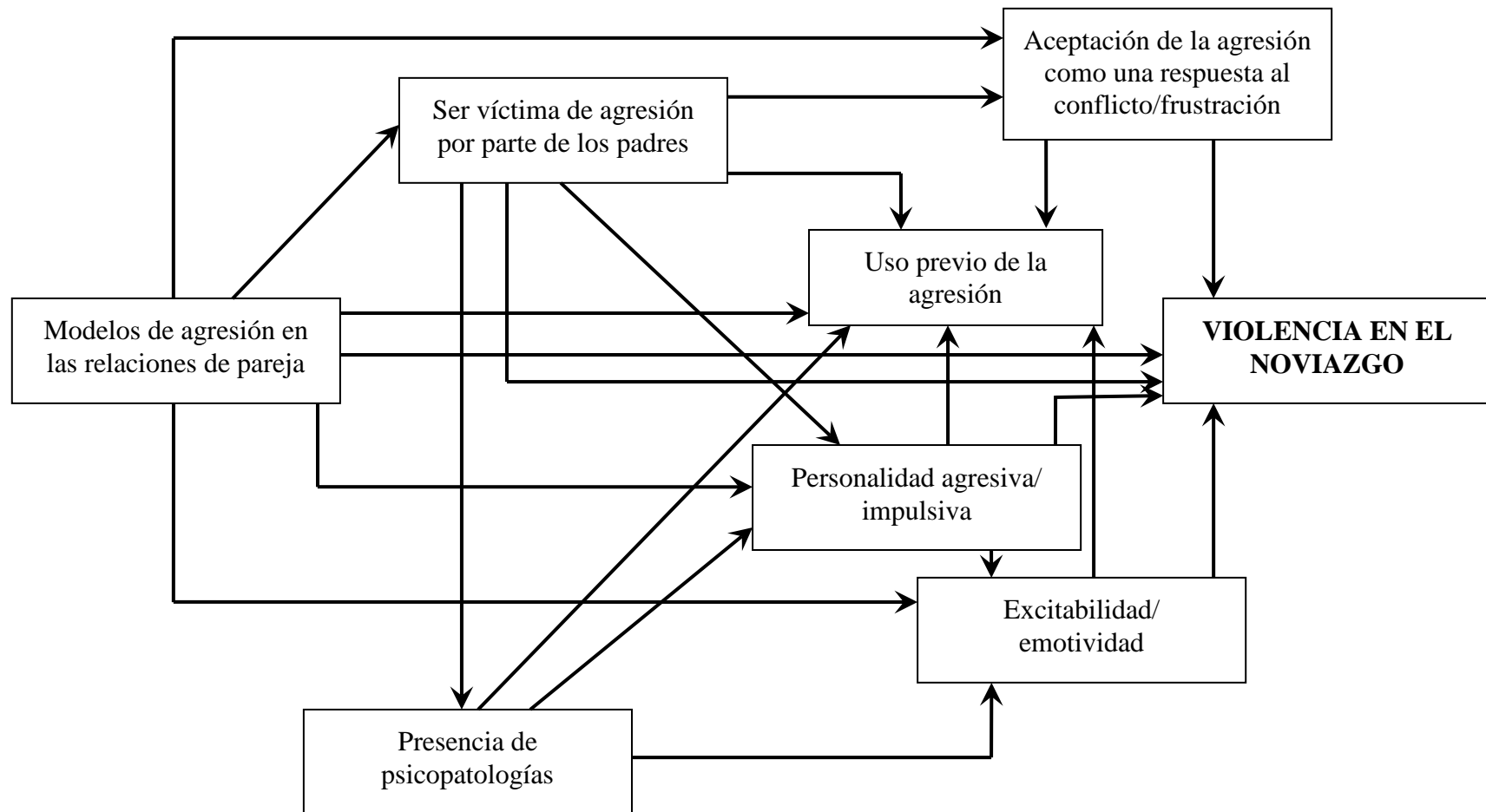


Figura 1.2. Factores antecedentes de la violencia en el noviazgo (tomado de Riggs y O’Leary, 1989)

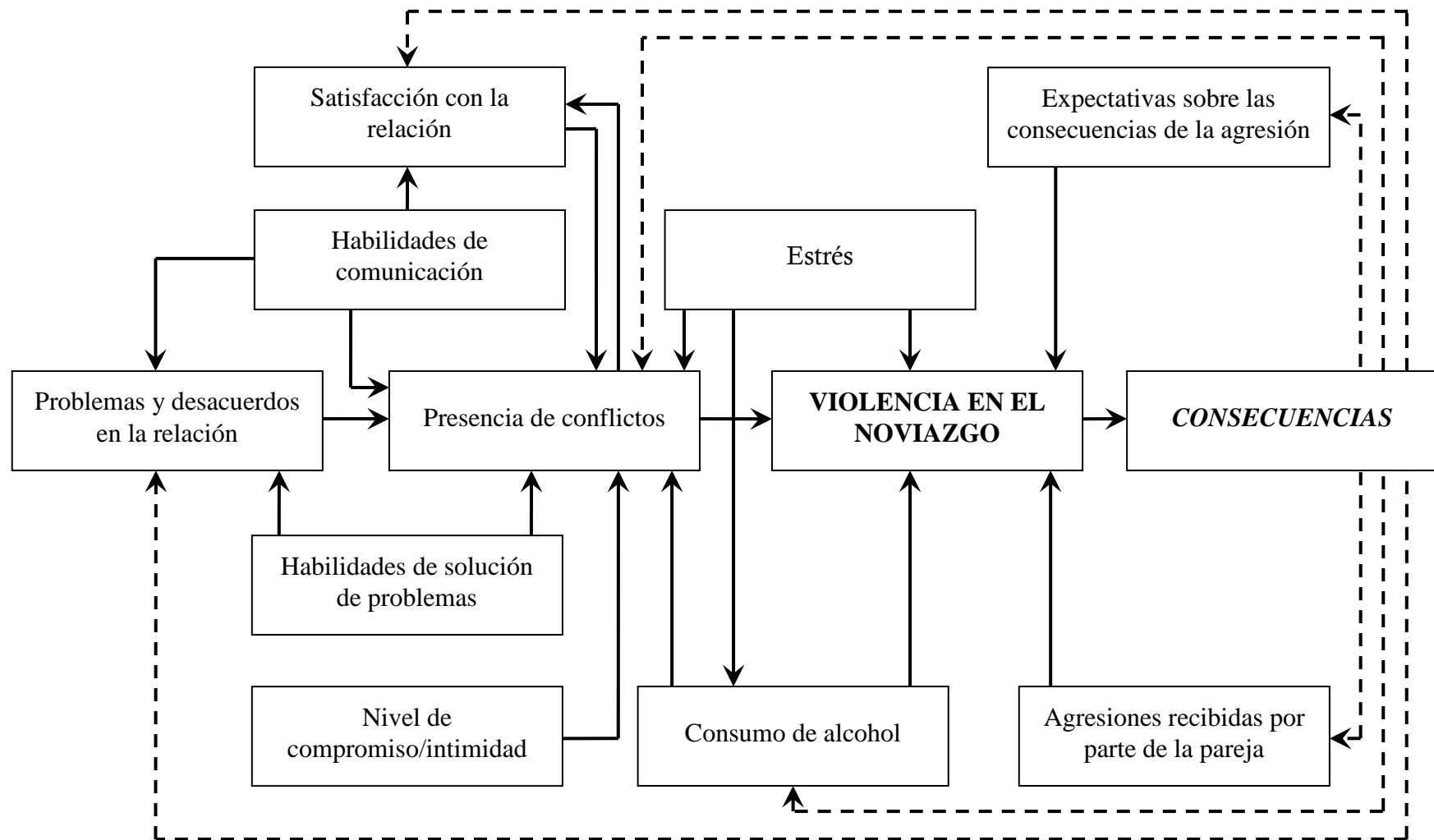


Figura 1.3. Factores situacionales de la violencia en el noviazgo (tomado de Riggs y O’Leary, 1989)

Aunque se considera fundamental considerar el papel de retroalimentación de las consecuencias de la agresión, los autores reconocen al mismo tiempo la dificultad de establecer relaciones inequívocas entre el acto agresivo y sus consecuencias. Por una parte, el valor positivo o negativo de una consecuencia puede variar en función del individuo y la situación, e inclusive en diferentes momentos temporales. Por ejemplo, el rechazo social podría generar una fuerte molestia en una persona, pero tener un impacto bajo o nulo en otra persona. Por otra parte, un acto agresivo podría tener más de una consecuencia, algunas positivas y otras negativas. Además, una agresión también podría disminuir la probabilidad de comportamientos agresivos futuros en el agresor pero incrementarlos en la víctima. Todo esto apunta a la necesidad de analizar el papel de las consecuencias de la agresión en cada caso y situación concreta. Finalmente, resaltar que los autores aclaran que aunque el modelo propone dos componentes diferentes de la violencia (factores antecedentes y factores situacionales), estos están estrechamente relacionados, produciéndose interacciones entre ambos. Por ejemplo, haber sido víctima de violencia en la familia de origen afectará probablemente al nivel de conflicto en las relaciones de pareja establecidas en la vida adulta o, por ejemplo, al consumo de alcohol. Así, los factores antecedentes podrían servir para incrementar las probabilidades de que una situación de conflicto desencadene en una agresión.

Entre las ventajas del modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo se encuentran las siguientes: (a) es el único modelo teórico desarrollado para explicar la violencia que tiene lugar específicamente en las relaciones de noviazgo y que se fundamenta, por tanto, en los resultados de estudios acerca de las relaciones de pareja de adolescentes y jóvenes; (b) se trata de un modelo multicausal que incorpora un número amplio de variables explicativas de diferente naturaleza (sociales, familiares, individuales y relacionales); y (c) incorpora en el modelo los principios del conductismo y el papel de las consecuencias del comportamiento agresivo. Finalmente, resaltar que varios estudios empíricos han apoyado la utilidad de este modelo, el cual explica aproximadamente un 50% de la varianza de los comportamientos violentos en el noviazgo (Cano et al., 1998; Luthra y Gidycz, 2006; Riggs y O’Leary, 1996; White et al., 2001).

A modo de resumen

Como hemos visto, a lo largo de las décadas pasadas se han planteado diferentes teorías para explicar el origen de la violencia en la pareja (ver Tabla 1.2. para un resumen de

Tabla 1.2. Cuadro resumen de las teorías y modelos explicativos de la violencia en la pareja

TEORÍA	ELEMENTOS CLAVE	LIMITACIONES
Teoría feminista	La agresión de los varones como resultado del sistema social del patriarcado, el cual desencadena roles de género rígidos y tradicionales, así como desigualdad de poder y control en las relaciones.	Explica la agresión de la mujer como medida autodefensiva, pero un número importante de estudios no apoyan esta hipótesis.
Teoría del aprendizaje social	La conducta agresiva es aprendida por modelado. Se deriva la hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia que sostiene que los estilos interpersonales agresivos son aprendidos a través de interacciones violentas en la familia de origen.	No explica la conducta agresiva de personas que no provienen de familias violentas ni viceversa. Necesidad de considerar variables mediadoras.
Teoría del apego	Los prototipos relacionales formados en la primera infancia condicionan el tipo de relaciones interpersonales que se establecen en el futuro. Las personas con un estilo de apego inseguro presentan mayor probabilidad de implicarse en relaciones violentas.	No explica la conducta agresiva de individuos con un estilo de apego seguro. Necesidad de tener en cuenta otros factores explicativos tanto individuales como sociales.
Teorías genéticas	Existencia de una predisposición genética (p.ej., bajos niveles de expresión de monoamino oxidasa A, MAO-A) a comportarse de manera violenta.	Las teorías genéticas son recientes y son necesarios más estudios que aclaren su papel, así como su interacción con otras variables individuales y socioculturales.
Teoría ecológica anidada	La violencia en la pareja como resultado de la interacción de diferentes factores agrupados en niveles o jerarquías: macrosistema, exosistema, microsistema y ontogenia.	Las teorías multisistémicas presentan numerosas ventajas para explicar la violencia en la pareja ya que tienen en cuenta la interacción de múltiples factores de riesgo. El modelo propuesto por Riggs y O'Leary (1989) presenta la ventaja de haber sido desarrollado para explicar específicamente la violencia en las relaciones de noviazgo y, además, cuenta con un número de estudios empíricos que avalan su potencial explicativo.
Perspectiva sistémica del desarrollo	Explica la violencia en la pareja teniendo en cuenta las diferentes etapas evolutivas vitales. Asimismo, enfatiza la importancia tanto de las características individuales de cada miembro de la pareja (y su evolución en la relación), como de las características diádicas de la misma.	
Marco teórico contextual	Nuevos planteamientos que ofrecen un análisis contextual de la agresión en la pareja considerando el papel, entre otras, de las variables antecedentes (remotas y próximas), el repertorio conductual de la persona, los estímulos precipitantes y las consecuencias de la agresión.	
Modelo de factores antecedentes y situacionales	Específica de la violencia en el noviazgo. Parte de la teoría del aprendizaje social y relaciona la agresión con dos tipos de factores: antecedentes (p.ej., maltrato infantil) y situacionales (p.ej., uso de sustancias).	

las mismas). La evolución en los planteamientos teóricos es un reflejo de la evolución general en la conceptualización e investigación en esta área. Dado que los orígenes del interés en la violencia en la pareja se relacionaron con la necesidad de dar respuesta a la situación de algunas mujeres severamente maltratadas por sus maridos, una de las primeras teorías planteadas fue la teoría feminista. Esta, junto con la teoría del aprendizaje social y la teoría del apego, fueron durante mucho tiempo las tres teorías que mayor influencia tuvieron en la intervención e investigación de la violencia en la pareja (Wekerle y Wolfe, 1999). Sin embargo, los resultados de estudios dirigidos a identificar los factores de riesgo de este tipo de violencia pusieron en evidencia su origen multicausal. En este sentido, como hemos visto, las teorías multisistémicas presentan ventajas incuestionables para explicar la violencia en la pareja al partir de modelos más complejos y comprehensivos. La teoría ecológica anidada (Dutton, 1985) fue la primera teoría de la violencia en la pareja que buscó integrar la relevancia de los diferentes tipos de factores (socioculturales, comunitarios, familiares e individuales), aplicando los principios de los modelos ecológicos. Por su parte, el modelo de sistemas del desarrollo propuesto por Capaldi et al. (2005) es el único que tiene en cuenta los patrones evolutivos y dinámicos de las relaciones de pareja. Sin embargo, la complejidad del modelo dificulta su operativización de cara, por ejemplo, al desarrollo de programas de prevención o intervención. El modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo de Riggs y O'Leary (1989) es la única teoría desarrollada para explicar específicamente la violencia en el noviazgo. Además, este modelo presenta ventajas como el abordaje de constructos empíricamente verificables y la relevancia otorgada a las consecuencias de la agresión. Esta teoría, en la línea de los planteamientos conductuales, busca integrar un número amplio de los factores de riesgo identificados en la literatura de la violencia en el noviazgo, estableciendo las relaciones oportunas entre dichos factores, así como considerando el papel de las consecuencias en el mantenimiento de la agresión. En consecuencia, algunos autores han apuntado a la relevancia de este modelo explicativo para el desarrollo de intervenciones preventivas (Whitaker et al., 2006).

1.1.6. Consecuencias

Una vez delimitada la naturaleza, prevalencia y causas del fenómeno que queremos prevenir (i.e., la violencia en las relaciones de noviazgo), es fundamental considerar hasta qué punto esta problemática impacta en la vida de los adolescentes. En este

sentido, destacar que un número de adolescentes informa no haber sufrido y/o provocado ningún tipo de lesión como consecuencia de las agresiones físicas recibidas y/o perpetradas en sus relaciones de noviazgo. Entre los adolescentes que informan de algún tipo de consecuencia, los cortes o contusiones leves (p.ej., rasguños, torceduras, moratones) son las más prevalentes (Amar y Gennaro, 2005; Muñoz-Rivas et al., 2007a; O'Leary et al., 2008). Por ejemplo, O'Leary et al. (2008) encontraron en una muestra de estudiantes de instituto que, entre los participantes que habían sido víctimas de algún acto de agresión física por parte de su pareja, el 26% de las mujeres y el 30% de los hombres informaban haber sufrido algún daño como consecuencia de la agresión. De estos daños sufridos, el 24% y el 26% (para mujeres y hombres, respectivamente) fueron cortes o contusiones leves. Estos resultados son coherentes con los datos sobre prevalencia de la agresión en el noviazgo en función de sus diferentes tipologías. Si bien la manifestación de comportamientos de agresión física en el noviazgo es frecuente, los actos de agresión física severa (los cuales podrían derivar en consecuencias de mayor gravedad) presentan prevalencias muy bajas. No obstante, no podemos obviar que en algunos casos las consecuencias de los comportamientos agresivos llegan a ser claramente perjudiciales, afectando a todas las áreas de la vida de los adolescentes.

En los casos en los que las agresiones son más severas, los jóvenes informan de daños físicos graves como, por ejemplo, rotura de un hueso o un ojo morado (Amar y Gennaro, 2005; Foshee, 1996; Molidor y Tolman, 1998; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; O'Leary et al., 2008). En concreto, en una muestra de estudiantes de instituto, Foshee (1996) encontró que el 8,6% de las mujeres y el 7,4% de los hombres informaban haber tenido que acudir a algún servicio de urgencias por el daño recibido como consecuencia de una agresión ejercida por su pareja. También en estudiantes de instituto, Molidor y Tolman (1998) encontraron que un 4,3% de las mujeres y un 1,9% de los hombres afirmaron haber necesitado atención médica como consecuencia de una agresión ejercida por su pareja. Además, en estos casos las consecuencias van más allá de las lesiones físicas. Desde el punto de vista psicológico, los estudios han relacionado la violencia en el noviazgo con un deterioro de la autoestima y problemas con la imagen corporal (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Collin-Vézina et al., 2006), la aparición de síntomas depresivos y de ansiedad (Holt y Espelage, 2005; Wolitzky-Taylor et al., 2008), ideación suicida y/o intentos de suicidio (Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Coker et al., 2000; Ely, Nugent, Cerel y Vimbba, 2011; Silverman, Raj, Mucci y

Hathaway, 2001) y un peor funcionamiento psicosocial (Brown et al., 2009; Chiodo et al., 2012). No obstante, la asociación entre ser víctima de violencia en la pareja y la aparición de problemas psicológicos y/o psicopatológicos está mediada por variables como, por ejemplo, el grado en que la violencia es aceptable para la víctima o el apoyo social que esta recibe (Kaura y Lohman, 2007; Salazar, Wingood, DiClemente, Lang y Harrington, 2004; Teten et al., 2009). A nivel académico, se observa un empeoramiento del rendimiento escolar y/o el abandono de los estudios (Banyard y Cross, 2008; Collin-Vézina et al., 2006; Chiodo et al., 2012; Harned, 2001). La violencia en el noviazgo se ha relacionado también con la presencia de otras conductas de riesgo como el abuso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo, trastornos de la conducta alimentaria y comportamientos delictivos (Ackard, Eisenberg y Neumark-Sztainer, 2007; Ackard y Neumark-Sztainer, 2002; Alleyne et al., 2011; Coker et al., 2000; Eaton et al., 2007; Silverman et al., 2001; Temple y Freeman, 2011).

Además, los efectos negativos de la violencia en el noviazgo podrían extenderse a edades posteriores (Teten et al., 2009). Algunos estudios sugieren que la violencia en el noviazgo aumenta la probabilidad de implicarse en relaciones violentas en la edad adulta (O'Leary et al., 1989; Smith et al., 2003; Sunday et al., 2011), apuntando al establecimiento de patrones de interacción disfuncionales y a la aparición de problemas relacionales como consecuencia de los episodios agresivos experimentados en las primeras relaciones de pareja. Otra posible explicación es que los factores de riesgo que predisponían a una persona a implicarse en relaciones violentas durante la adolescencia siguen presentes durante la vida adulta. Sin embargo, es también importante considerar que la edad es en sí misma un factor de riesgo para la violencia en la pareja (a menor edad mayor prevalencia de comportamientos agresivos) y que un número considerable de adolescentes cesan en el uso de agresiones a partir de la adolescencia tardía (Foshee et al., 2009). Así, aunque existe cierta evidencia empírica acerca de la estabilidad en el comportamiento agresivo hacia la pareja, sabemos que dicha estabilidad aumenta con la edad, siendo mayor en la vida adulta que en la adolescencia, así como en las poblaciones clínicas frente a la población general (O'Leary y Slep, 2012).

Como se deriva de lo expuesto en los párrafos anteriores, la violencia en las relaciones de noviazgo puede impactar de un modo muy negativo en la salud física, psicológica, social y académica de los adolescentes. Además, es importante señalar que aunque los actos agresivos son cometidos tanto por los hombres como por las mujeres,

las consecuencias de tales actos son mayores para las mujeres (Archer, 2000; Cercone, Beach y Arias, 2005; Hamby y Turner, 2012; Molidor y Tolman, 1998; Muñoz-Rivas et al., 2007a; Straus, 2011). Además de mayores daños físicos, las mujeres también podrían sufrir en mayor medida las consecuencias negativas de las relaciones abusivas desde el punto de vista psicológico. Por ejemplo, Jackson et al. (2000) evaluaron el impacto emocional de los diferentes tipos de agresión (física, psicológica y sexual) en una muestra de adolescentes y encontraron que la probabilidad de reírse o infravalorar el episodio agresivo era mayor para los varones, mientras que las mujeres tendían a sentirse dañadas y temerosas (especialmente si la agresión era de naturaleza sexual).

Finalmente, resaltar que a pesar de las consecuencias negativas que este tipo de comportamientos agresivos puede acarrear, los jóvenes y adolescentes envueltos en relaciones violentas tienden a responder de manera pasiva a los episodios agresivos (i.e., sin implicarse en ninguna acción de búsqueda de ayuda y/o afrontamiento de la situación). En los casos en que buscan ayuda se decantan principalmente por recursos de tipo informal (p.ej., hablar con un amigo) frente a recursos formales (p.ej., buscar ayuda de profesionales; Ashley y Foshee, 2005; Martin, Houston, Mmari y Decker, 2012; Ocampo, Shelley y Jaycox, 2007; Watson, Cardiac, Avery-Leaf y O'Leary, 2001). En concreto, Watson et al. (2001) encontraron que las respuestas de los adolescentes a una agresión física por parte de su pareja eran: uso de recursos de ayuda informales como hablar con la pareja, un amigo, un familiar, un profesor o un cura (43%); romper con la pareja o amenazar con romper (37%); responder con otra agresión (35%); ninguna acción (32%); y, en último lugar, el uso de recursos formales como acudir a instancias judiciales, llamar a la policía o llamar a un teléfono de ayuda (8%). Estos datos ponen de manifiesto que los jóvenes no confían en la ayuda que su comunidad puede brindarles en relación a este tipo de problemas (Clements, 2005) y evidencian la necesidad de intervenir preventivamente en este sentido. Por tanto, es esencial mejorar el conocimiento que los más jóvenes tienen de los recursos existentes (haciendo especial hincapié en la confidencialidad de la información) e incrementar su nivel de conciencia acerca de la necesidad de afrontar este tipo de situaciones y buscar ayuda.

1.1.7. A modo de conclusión

A lo largo de esta primera sección hemos delimitado de qué hablamos cuando hablamos de violencia en las relaciones de noviazgo y nos hemos aproximado a sus causas y

consecuencias. Como hemos visto, la prevalencia de comportamientos agresivos en el noviazgo es alta y se relaciona con consecuencias negativas para la salud física y psicológica de los adolescentes, especialmente en aquellos casos en los que la severidad de las agresiones es mayor. Además, la presencia de este tipo de comportamientos agresivos se relaciona con la presencia de otros comportamientos de riesgo comunes en la adolescencia como, por ejemplo, conductas sexuales de riesgo o los “atracones” de alcohol. La prevalencia de agresiones en la pareja disminuye al comienzo de la vida adulta, al igual que lo hacen otras conductas de riesgo y antisociales. No obstante, en algunos casos las agresiones permanecen e incluso se agravan con el paso del tiempo, incrementando la probabilidad de establecer relaciones de pareja disfuncionales y poco saludables durante la vida adulta. Las consecuencias negativas de los comportamientos agresivos durante la adolescencia, junto con la magnitud que esta problemática puede llegar a alcanzar en etapas posteriores de la vida, nos llevan a plantearnos la necesidad de actuar preventivamente. A lo largo de la siguiente sección se expondrán algunas cuestiones clave que deben ser consideradas a la hora de enmarcar el trabajo preventivo de la violencia en la pareja (i.e., cuándo prevenir, a quién dirigir nuestros esfuerzos preventivos, dónde aplicar los programas de prevención y cómo desarrollar, implementar y valorar la eficacia de los mismos).

1.2. ¿Cuándo, a quién, dónde y cómo prevenir la violencia en el noviazgo?

De manera general, se entiende la prevención de la violencia en la pareja como toda medida o actuación dirigida a reducir o evitar cualquier tipo de comportamiento agresivo hacia la pareja y sus consecuencias asociadas. A pesar de la relativa juventud de la investigación en el área de la prevención de la violencia en el noviazgo, los conocimientos acumulados acerca de su naturaleza, causas y consecuencias, junto con los resultados de los programas evaluados hasta la fecha, nos permiten establecer algunas conclusiones acerca de algunos aspectos clave para su prevención: población diana, temporalización, lugar de aplicación, fundamentación teórica, objetivos, diseño de contenidos y metodología de evaluación de resultados. Siguiendo algunos planteamientos de autores previos (Foshee y Reyes, 2009; Hamby, 2006), a lo largo de este apartado nos plantearemos las siguientes preguntas: ¿cuándo es el mejor momento para prevenir la violencia en el noviazgo?, ¿a quién debemos dirigir nuestras intervenciones preventivas?, ¿dónde podemos aplicar los programas de prevención?,

¿cómo desarrollar e implementar los programas de prevención para maximizar su eficacia? y ¿cómo valorar la eficacia de los programas implementados? A continuación pasamos a analizar cada una de estas preguntas de manera independiente.

1.2.1. ¿Cuándo prevenir la violencia en el noviazgo?

La Comisión de Enfermedades Crónicas de Estados Unidos (*Commission on Chronic Illness*, 1957; citado en Gordon, 1983) propuso hace ya algo más de medio siglo una clasificación para la prevención de la enfermedad en: prevención primaria (i.e., los esfuerzos preventivos llevados a cabo antes de la manifestación de ningún signo de enfermedad) y prevención secundaria (i.e., los esfuerzos preventivos desarrollados cuando la enfermedad ya ha manifestado sus primeros signos, pero antes de que cause invalidez y sufrimiento). Posteriormente, se incluyó en esta clasificación la denominada prevención terciaria, la cual se dirige a prevenir un mayor deterioro debido a una enfermedad que ya ha causado invalidez o sufrimiento. Si bien cualquier esfuerzo preventivo es relevante, se han recalcado de manera consistente las ventajas de la prevención primaria. Además, como señalan Nation et al. (2003), una adecuada temporalización de las intervenciones preventivas es una de las nueve características que han sido asociadas consistentemente con la eficacia de las mismas. Según estos autores, para lograr el máximo impacto, los programas de prevención deben implementarse antes de que la problemática objeto de intervención se haya manifestado (especialmente de cara a los objetivos de la prevención primaria), pero no antes de que la temática a tratar sea relevante para la población diana. A pesar de la adecuación teórica de esta recomendación, su aplicación práctica no siempre resulta sencilla.

En el caso de la prevención de la violencia en la pareja, sabemos que el interés hacia temas relacionados con las relaciones de pareja aparece generalmente durante la adolescencia. Es en esta etapa del desarrollo cuando comienzan a adquirir mayor relevancia las interacciones con el otro sexo y cuando se establecen las primeras relaciones de noviazgo (Avery-Leaf y Cascardi, 2002; Bethke y DeJoy, 1993; Connolly, Pepler, Craig y Taradash, 2000; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a). Sin embargo, el rango de edad en el que esto sucede es amplio y depende, entre otros factores, del nivel de desarrollo emocional, cognitivo y físico de cada individuo (Foshee y Reyes, 2009). Junto con la dificultad para determinar la edad de inicio de relaciones de noviazgo emocionalmente significativas para los adolescentes, hay que añadir el hecho de que la

mayoría de investigadores coinciden en señalar que los adolescentes informan de comportamientos violentos desde el inicio de sus relaciones de noviazgo (Bethke y DeJoy, 1993; Foshee y Reyes, 2009). Todo esto hace difícil poder determinar con exactitud cuál es el marco temporal más adecuado para la implementación de los programas de prevención.

No obstante, los resultados de algunos estudios longitudinales recientes sobre el desarrollo de la violencia en el noviazgo muestran que, aunque los primeros comportamientos agresivos pueden darse antes, las prevalencias más altas de agresión aparecen durante la adolescencia media-tardía (entre los 16 y 17 años de edad), tanto para los hombres como para las mujeres (Foshee et al., 2009; Nocentini et al., 2010). Estos hallazgos apuntan a que la prevención de la violencia en la pareja debe realizarse antes de esa edad, preferiblemente durante la adolescencia temprana (i.e., alrededor de los 13-14 años). Además, resaltar que otro tipo de comportamientos problemáticos que la sociedad se esfuerza en prevenir (p.ej., abuso de sustancias, comportamientos sexuales de riesgo, tendencias suicidas u otros tipos de violencia interpersonal) son también más prevalentes entre los más jóvenes y los esfuerzos preventivos se han dirigido en su mayoría a los adolescentes (Hamby, 2006). No obstante, a partir de los 16-17 años podría ser adecuada la implementación de programas de prevención secundaria dirigidos específicamente a grupos de adolescentes en riesgo que siguen manifestando comportamientos agresivos (Foshee et al., 2009).

Por otra parte, algunos autores han sugerido que la prevención de la violencia en la pareja podría incluso comenzar a realizarse de manera indirecta durante la infancia a través de la intervención sobre sus precursores comportamentales (Foshee y Reyes, 2009). Como afirman estos autores, uno de los comportamientos que han sido asociados con la violencia en el noviazgo es la agresión hacia los iguales (Connolly et al., 2000; Josephson y Pepler, 2012; Ozer, Tschann, Pasch y Flores, 2004) y varios estudios longitudinales han puesto de manifiesto que el comportamiento agresivo y antisocial en la adolescencia temprana predice la agresión hacia la pareja en el futuro (Brendgen et al., 2001; Herrenkohl et al., 2004; Lavoie et al., 2002). En base a estos resultados, los autores concluyen que la prevención de la violencia hacia los iguales reduciría asimismo los comportamientos violentos hacia la pareja. De hecho, la agresión hacia la pareja durante edades tempranas podría compartir más características con otras formas de agresión que se dan a esta edad (como la agresión hacia los iguales, las burlas o las

provocaciones, inclusive de naturaleza sexual; Teten et al., 2009) que con la violencia hacia la pareja tal y como es conceptualizada en la vida adulta. Sin embargo, a pesar de la lógica de este planteamiento, no existen hasta la fecha estudios que nos permitan concluir que la prevención de la agresión hacia los iguales previene en el futuro la violencia hacia la pareja (Foshee y Reyes, 2009). De manera similar, aunque está bien establecida la relación entre el maltrato en la infancia o las prácticas de crianza disfuncionales con la agresión hacia la pareja en la vida adulta (Herrenkohl et al., 2004; Jouriles et al., 2012; Lavoie et al., 2002; Linder y Collins, 2005; Wolfe et al., 2004), no existe evidencia empírica del alcance que las intervenciones dirigidas a fomentar prácticas de disciplina parental adecuadas pueden tener sobre la violencia en la pareja (Foshee y Reyes, 2009). A pesar de la necesidad de estudios que sustenten empíricamente estos planteamientos, esta vía de prevención dirigida a actuar sobre factores etiológicos del problema u otras conductas problemáticas relacionadas que le anteceden y/o coexisten podría ser una perspectiva interesante, especialmente en términos de costes-beneficios.

En resumen, la adolescencia temprana parece ser el momento evolutivo idóneo para la prevención de la violencia en la pareja, ya que es cuando se establecen las primeras relaciones de noviazgo (con el consiguiente interés por los asuntos de pareja), pero sin haberse consolidado todavía dinámicas de interacción agresivas. No obstante, la alternativa planteada por algunos autores (Foshee y Reyes, 2009) de intervenir sobre los precursores comportamentales de la violencia en el noviazgo (p.ej., la violencia hacia los iguales) o sobre otras problemáticas que están en la etiología del problema (p.ej., el maltrato infantil) resulta asimismo interesante; aunque estos planteamientos necesitan de estudios futuros que corroboren la influencia real de este tipo de intervenciones en la prevención de la violencia en la pareja. Finalmente, otra alternativa que no ha sido considerada, pero que podría ser relevante en algunas situaciones, sería la de actuar en determinados periodos vulnerables (p.ej., en los primeros años de matrimonio o cuando una pareja se compromete y/o decide convivir; Hamby, 2006).

1.2.2. ¿A quién dirigir las intervenciones preventivas?

Otra cuestión imprescindible que debemos plantearnos es a quién dirigir las intervenciones preventivas (i.e. cuál será la población diana). A este respecto hay que considerar si es preferible intervenir sobre la población general de adolescentes o sobre

determinados grupos específicos de la población considerados en riesgo para esta problemática. Habitualmente se ha asociado la prevención primaria como la dirigida a la población general y la prevención secundaria como la dirigida a poblaciones en riesgo para una determinada enfermedad. Sin embargo, si aplicamos estrictamente la definición de prevención primaria, entendemos que puede dirigirse asimismo a poblaciones en riesgo siempre y cuando en el momento de la intervención no hayan manifestado todavía ningún signo del problema a prevenir. En este sentido, partiendo de la dificultad para identificar en algunos casos cuando se producen los primeros signos de una enfermedad y, en consecuencia, de clasificar el trabajo preventivo según el modo tradicional (prevención primaria, secundaria y terciaria), Gordon (1983) plantea una clasificación basada en el tipo de población a la que se dirige la intervención preventiva y en un análisis cuantitativo de beneficios, costes y riesgos. Según este autor, podríamos clasificar las intervenciones preventivas en tres tipos: universal, selectiva e indicada.

La *prevención universal* hace referencia a toda medida preventiva que es deseable para cualquier individuo y, por tanto, su aplicación en la población general siempre será beneficiosa (p.ej., la prevención del tabaquismo o la promoción de una dieta saludable). La *prevención selectiva* se dirige a determinados subgrupos de la población que se diferencian por su edad, sexo, ocupación u otras características obvias que hacen que ese subgrupo concreto presente un riesgo mayor que la media poblacional para manifestar una determinada enfermedad o problemática y, por tanto, para ellos, la balanza de beneficios frente a riesgos y costos justifican la necesidad de la intervención (p.ej., la vacunación de la gripe en ancianos y otros grupos de riesgo). Finalmente, la *prevención indicada* se dirige a personas concretas que presentan un factor de riesgo o condición que las identifica individualmente en una situación de riesgo que justifica la necesidad de la intervención preventiva (p.ej., exámenes médicos periódicos para personas que han sido tratadas de alguna patología precancerosa).

Tal y como afirman Foshee y Reyes (2009), una gran parte de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollados hasta la fecha se han dirigido a la población general de adolescentes (hombres y mujeres) y se englobarían dentro de lo que Gordon (1983) definió como prevención universal. No obstante, también se han desarrollado un número de programas que se englobarían dentro los esfuerzos de prevención indicada y prevención selectiva. Por lo que respecta a la prevención selectiva, existen algunos programas que se han dirigido a adolescentes procedentes de

grupos étnicos minoritarios o procedentes de entornos sociales desfavorecidos (p.ej., Antle, Sullivan, Dryden, Karam y Barbee, 2011; Weisz y Black, 2001). La edad ha sido también asociada con la violencia en la pareja (a menor edad mayor prevalencia de comportamientos agresivos). Este hecho, junto con los beneficios de la prevención a edades tempranas, ha hecho que la mayoría de intervenciones hayan sido aplicadas durante la adolescencia temprana. En cuanto al sexo, la naturaleza bidireccional de la agresión en el noviazgo (p.ej., Archer, 2000; O’Leary et al., 2008; Straus, 2008), así como los peores resultados obtenidos para los varones en los programas centrados en el papel de los hombres como agresores y de las mujeres como víctimas (p.ej., Jaffe, Sudermann, Reitzel y Killip, 1992; Krajewski, Rybarik, Dosch y Gilmore, 1996; Salazar y Cook, 2006), avalan la necesidad de trabajar conjuntamente con hombres y mujeres.

En cuanto a la prevención indicada, existen un número de programas que se han dirigido a adolescentes víctimas de maltrato infantil (p.ej., Ball, Kerig y Rosenbluth, 2009; Ball et al., 2012; Wolfe et al., 2003) por ser un subgrupo poblacional que se ha relacionado consistentemente con una mayor vulnerabilidad para la violencia en la pareja y, además, por su relativamente fácil identificación y acceso (p.ej., centros de acogida de menores y otros servicios sociales dirigidos a víctimas de maltrato infantil). Como hemos visto, existen otros subgrupos de adolescentes en riesgo (p.ej., adolescentes con una autoestima deficitaria y con escasas habilidades sociales, habilidades de comunicación y habilidades de solución de conflictos; adolescentes impulsivos e irascibles; adolescentes con un patrón problemático de consumo de alcohol y drogas; adolescentes que sostienen creencias sexistas o actitudes justificativas de la agresión). No obstante, tal y como afirman Foshee y Reyes (2009), a nivel práctico resulta complicado seleccionar y reclutar a individuos con estas características (p.ej., identificar y seleccionar individuos en función de sus creencias, actitudes y/o habilidades). Sin embargo, podría ser factible seleccionar adolescentes que presentan otros comportamientos problemáticos (p.ej., agresiones hacia los iguales o consumo de alcohol). En este línea, Temple et al. (2009) recomiendan la aplicación de programas de prevención de la violencia en la pareja entre los jóvenes que consumen frecuentemente alcohol u otras sustancias.

Entre las ventajas de dirigirse a grupos de riesgo específicos estarían la posibilidad de enfocarse en aspectos concretos relevantes para ese subgrupo (Foshee y Reyes, 2009), así como maximizar los recursos disponibles cuando estos no son

suficientes para dirigirse a toda la población. Entre las ventajas de dirigirse a la población general destacan la posibilidad de alcanzar a potenciales agresores o víctimas que podrían no haber sido identificadas a priori en los grupos de riesgo, así como a individuos en riesgo a los que es difícil alcanzar por otra vía (Avery-Leaf y Cascardi, 2002). Otras ventajas señaladas por estos autores serían la evitación del estigma, así como la influencia que tienen sobre el entorno los esfuerzos preventivos dirigidos a todos los adolescentes en un contexto determinado (p.ej., la escuela). Este último aspecto adquiere especial relevancia si tenemos en cuenta la magnitud de la influencia de los iguales durante la adolescencia (inclusive en el comportamiento agresivo, Connolly, Furman y Konarski, 2000). En suma, la prevención universal de la violencia en la pareja dirigida a la población general de adolescentes (hombres y mujeres) presenta un número considerable de ventajas. Sin embargo, su combinación con intervenciones más específicas dirigidas a grupos de riesgo específicos podría maximizar los resultados logrados a un nivel social más general.

1.2.3. ¿Dónde aplicar los programas de prevención?

Otra cuestión que debemos plantearnos es cuál es el lugar más idóneo para implementar los programas de prevención de la violencia en el noviazgo. En este sentido, la aplicación en la escuela presenta un número importante de ventajas: (a) la captación de un número elevado de adolescentes con relativa facilidad (Krajewski et al., 1996); (b) el acceso a adolescentes en riesgo que pueden beneficiarse de este tipo de intervenciones preventivas sin ser estigmatizados (Avery-Leaf y Cascardi, 2002); (c) la influencia de los iguales (Avery-Leaf y Cascardi, 2002); (c) la disponibilidad de un espacio físico adecuado para la implementación de este tipo de intervenciones psicoeducativas (Wekerle y Wolfe, 1999); y (d) la posible colaboración con el personal de la escuela (Wekerle y Wolfe, 1999). Sin embargo, la aplicación en las escuelas también presenta algunos inconvenientes: (a) las escuelas pueden poner obstáculos a la implementación de este tipo de programas debido a la naturaleza delicada y personal del material, lo que a su vez podría causar reacciones de incomodidad, apatía o ridículo entre algunos estudiantes (Wekerle y Wolfe, 1999); (b) las escuelas no siempre disponen del tiempo necesario para la aplicación de este tipo de intervenciones (Whitaker et al., 2006); y (c) la aplicación en la escuela no permite el acceso a adolescentes que han fracasado a nivel escolar, los cuales se encuentran en riesgo para un número amplio de comportamientos problemáticos (Wekerle y Wolfe, 1999; Whitaker et al., 2006).

Otras alternativas a la escuela serían diferentes tipos de centros en la comunidad (p.ej., centros de la juventud, casas de cultura o servicios sociales para jóvenes). Entre las ventajas de la aplicación en este tipo de centros estarían: (a) la posibilidad de trabajar con grupos reducidos y de mayor homogeneidad, (b) implicar directamente a los adolescentes con diferentes servicios comunitarios que pueden proporcionar ayuda a jóvenes en situaciones de violencia en la pareja (aumentando así sus recursos de búsqueda de ayuda y confianza en dichos servicios), y (c) favorecer el acceso a adolescentes que no se encuentran escolarizados. Sin embargo, se dificulta considerablemente el acceso a un número elevado de adolescentes.

Una gran mayoría de los programas desarrollados hasta la fecha se han aplicado en el contexto escolar, inclusive algunos de los programas dirigidos a poblaciones en riesgo (p.ej., minorías étnicas, jóvenes procedentes de entornos sociales desfavorecidos o incluso jóvenes que han sido víctimas de abuso infantil). No obstante, existen algunas excepciones como, por ejemplo, el *Youth Relationships Project* (Wolfe et al., 2003), dirigido a adolescentes víctimas de maltrato infantil y aplicado a través de agencias de protección del menor; el *Violence Prevention Mentoring Program* (Salazar y Cook, 2006), dirigido a adolescentes afroamericanos cumpliendo condena y aplicado en el juzgado de menores; o el *Building a Lasting Love* (Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012), dirigido a mujeres adolescentes afroamericanas embarazadas (procedentes de entornos desfavorecidos) y aplicado en un centro sanitario para la atención de adolescentes embarazadas.

En resumen, podemos concluir que, especialmente cuando nos dirigimos a la población general de adolescentes, las escuelas proporcionan acceso a un segmento amplio de la población. No obstante, no podemos descartar los beneficios de otras alternativas diferentes a la escuela, en especial cuando la población diana de nuestra intervención preventiva sean poblaciones de adolescentes en riesgo. Además, un modo de enriquecer las intervenciones en la escuela podría ser incluir actividades que impliquen el contacto con diferentes servicios sociales dirigidos a los jóvenes.

1.2.4. ¿Cómo prevenir la violencia en el noviazgo?

La definición de la población diana a la que se dirigirá la intervención preventiva, en un lugar y momento concreto definidos, es un paso imprescindible previo a la delimitación de otros aspectos esenciales en el proceso de elaboración, aplicación y evaluación de un

programa de prevención. Sin embargo, hay algunas cuestiones centrales que debemos tener en cuenta y que diferencian a los programas que se han llevado a cabo hasta la fecha. Bajo el epígrafe de cómo prevenir, vamos a considerar cuestiones relativas tanto al diseño de contenidos del programa de prevención, como a su diseño de aplicación y su diseño de evaluación de resultados.

1.2.4.1. Diseño de contenidos

El elemento central de cualquier intervención, sobre la cual girará el resto del trabajo realizado, es la fundamentación teórica de la misma. Toda intervención preventiva debe basarse necesariamente en la evidencia empírica existente acerca de la etiología de la problemática que busca prevenir. Los programas de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollados hasta la fecha se han apoyado principalmente en los supuestos de la teoría del aprendizaje social y/o la teoría feminista (Wekerle y Wolfe, 1999; Whitaker et al., 2006). Algunos programas desarrollados en esta área, principalmente en sus inicios, se apoyaron mayoritariamente en la teoría feminista, la cual se sustenta en factores relacionados con el sexismo, las desigualdades sociales relacionadas con el género y la necesidad de poder y control por parte de los varones. Sin embargo, el conocimiento empírico acumulado hasta la fecha apunta claramente a la necesidad de aludir a más factores si queremos dar cuenta de la complejidad del fenómeno de la violencia en la pareja. Si bien es cierto que una parte de los factores de riesgo identificados por la literatura no pueden ser trabajados de forma directa a través de intervenciones aplicadas a los adolescentes (p.ej., la violencia en la familia de origen), sí puede hacerse de manera indirecta a través del manejo de variables que median la relación entre este tipo de factores de riesgo históricos y la conducta problema actual (p.ej., las creencias y/o actitudes justificativas de la agresión, los niveles de hostilidad e ira, las habilidades de comunicación, el consumo de alcohol o drogas). En este sentido, el modelo explicativo de la violencia en el noviazgo desarrollado por Riggs y O’Leary (1989), el cual integra una buena parte de los factores de riesgo que se han mostrado relevantes en la investigación empírica, puede resultar de gran utilidad (Whitaker et al., 2006).

Partiendo de la conceptualización teórica del programa, se operativizan los objetivos del mismo y se especifican los contenidos a tratar y las actividades a través de las cuales se alcanzarán dichos objetivos. De manera general, los programas de prevención de la violencia en el noviazgo han incluido en su currículum presentaciones

y otro tipo de dinámicas que tienen como objetivo mejorar los conocimientos de los adolescentes sobre la violencia en la pareja, modificar actitudes relacionadas con este tipo de violencia y, en algunos casos, desarrollar habilidades que favorezcan el establecimiento de relaciones saludables. Como veremos más adelante, no todos los programas desarrollados hasta la fecha han incluido entre sus objetivos el desarrollo y entrenamiento de habilidades. Sin embargo, la experiencia acumulada en el trabajo preventivo en diferentes áreas, sugiere que además del trabajo sobre contenidos, creencias y actitudes, el entrenamiento en habilidades parece clave para el logro de cambios conductuales (Cornelius y Resseguie, 2007; Whitaker et al., 2006).

Finalmente, por lo que respecta a la duración del programa, esta dependerá en cierta medida de los objetivos perseguidos. La duración de los programas desarrollados hasta la fecha es variable, desde una o dos sesiones (p.ej., Hilton, Harris, Rice, Krans y Lavigne, 1998; Jaffe et al., 1992; Lavoie, Vézina, Piché y Boivin, 1995; Pick, Leenen, Givaudan y Prado, 2010) hasta programas que incluyen más de 15 sesiones (Ball et al., 2009; Ball et al., 2012; Díaz-Aguado, 2002; Wolfe et al., 2009; Wolfe et al., 2003). La ausencia de estudios comparando los resultados obtenidos por los diferentes programas en función de su duración no nos permite concluir cuál es la duración idónea para lograr cambios estables en el tiempo (Avery-Leaf y Cascardi, 2002). Sin embargo, parece que si bien los cambios a nivel cognitivo podrían lograrse con intervenciones de corta duración, los cambios conductuales podrían requerir de intervenciones más largas.

1.2.4.2. Diseño de implementación

Como se ha expuesto en el apartado referido a dónde implementar los programas de prevención, las escuelas parecen ser un lugar adecuado y de relativo fácil acceso, especialmente si queremos dirigirnos a la población general de adolescentes. Pero, ¿en qué parte del currículum escolar podemos incluir este tipo de actividades? Y, ¿quién se encargará de la aplicación?

Respecto a la primera pregunta, una parte importante de los programas desarrollados Estados Unidos y Canadá han sido implementados dentro del currículum de la asignatura de Educación para la Salud (Wekerle y Wolfe, 1999). Otros autores han planteado también la posibilidad de incluirlos como parte de las actividades extraescolares que se desarrollan generalmente por la tarde (Adler-Baeder et al., 2007). Sin embargo, esta última opción tiene el inconveniente de no permitir el acceso a todos

los estudiantes. En nuestro país, no contamos con ninguna asignatura similar a Educación para la Salud como parte del currículum obligatorio de los estudiantes de primaria ni secundaria, lo que nos obliga a valorar otras opciones como las horas de tutoría, que parecen ser las que los institutos están dispuestos a ceder con mayor facilidad.

Otro aspecto del diseño de implementación que es importante tener en cuenta es quién aplica el programa de prevención. Quizá una de las claves para el éxito del programa radica en la competencia de las personas que lo aplican (Avery-Leaf y Cascardi, 2002). Entre los posibles aplicadores estarían los propios profesores de los centros educativos, miembros del equipo de investigación u otros especialistas en la problemática de la violencia doméstica (asistentes sociales, psicólogos, abogados u otros profesionales especializados en este tema). En este sentido, aunque algunos programas incluyen colaboraciones de especialistas (p.ej., Bell y Stanley, 2006; Hilton, et al., 1998; Krajewski et al., 1996; Lavoie et al., 1995; Weisz y Black, 2001), pocos se han implementado íntegramente por este tipo de profesionales (resaltar como excepciones los programas desarrollados por Ball et al., 2009; Ball et al., 2012; Jaffe et al., 1992; Jaycox et al., 2006), probablemente debido el incremento de costes que esto supone. Un gran número de los programas han sido implementados por los profesores de los centros educativos o miembros de los propios equipos de investigación, con la colaboración en ocasiones de otras personas entrenadas (normalmente estudiantes en formación de postgrado).

Como afirman Avery-Leaf y Cascardi (2002), entre las ventajas de usar a los profesores está el hecho de que, a priori, éstos cuentan con más habilidades pedagógicas y para el manejo de grupos o clases. Asimismo, los profesores de los centros pueden implementar el programa con relativa facilidad y flexibilidad dentro del currículum académico existente e, incluso, aplicarlo posteriormente de manera independiente en nuevas clases. Sin embargo, también pueden aparecer inconvenientes. La eficiencia del profesor como implementador dependerá de la naturaleza y calidez de su relación previa con los estudiantes. Además, dada la naturaleza sensible del material a tratar, los profesores podrían estar menos preparados para manejar situaciones delicadas que pueden surgir en las clases (Avery-Leaf y Cascardi, 2002). Aunque profesionales especializados estarían mejor preparados que los profesores para tratar los contenidos de estos programas, como hemos visto, su uso supone un incremento sustancial en los

costes de aplicación. Por todo ello, la decisión final suele estar entre los profesores o los miembros del equipo de investigación. En cualquier caso, es fundamental formar adecuadamente a las personas que vayan a aplicar el programa ya que, de este modo, se sentirán más motivadas y seguras. Además, los estudiantes responden mejor ante aplicadores que perciben como competentes en la materia (Avery-Leaf y Cascardi, 2002).

1.2.4.3. Diseño de evaluación

La última parte en el proceso de diseñar un programa de prevención es la referida al diseño de evaluación de resultados (i.e., ¿cómo vamos a evaluar la eficacia de nuestra intervención preventiva?). Un diseño experimental (con asignación aleatoria de los participantes a los grupos experimental y control) y evaluaciones de seguimiento es, sin duda, el diseño más conveniente para valorar la eficacia que ha tenido el programa a corto, medio y largo plazo. Sin embargo, la dificultad y el coste que supone poner en marcha este tipo de diseños explica que en un buen número de casos no hayan sido los diseños de elección. Exclusivamente tres de todos los programas desarrollados hasta la fecha utilizaron un diseño experimental y seguimientos a largo plazo de entre dos y cuatro años (Foshee et al., 2005; Wolfe, Crooks, Chiodo y Jaffe, 2009; Wolfe et al., 2003).

Entre otros aspectos importantes a tener en cuenta para la evaluación de resultados cabe resaltar los relativos a la medición de las variables objetivo. Cuanto menos precisas sean las medidas utilizadas, más difícil será determinar el impacto de la intervención preventiva (Hamby, 2006). En consecuencia, es importante el uso de medidas con suficientes garantías psicométricas. Finalmente, reseñar que otros factores, como la rigurosidad en la implementación del programa o el grado de absentismo de los participantes, pueden asimismo influenciar los resultados obtenidos (Hamby, 2006). Estos factores se refieren a la evaluación del proceso de implementación del programa. En este sentido, parece recomendable el uso de evaluaciones del proceso de aplicación del programa, las cuales pueden ser aplicadas tanto a los participantes del programa como a las personas que implementan el mismo.

1.2.5. A modo de conclusión

Como hemos visto, las investigaciones llevadas a cabo hasta el momento nos permiten establecer algunas conclusiones respecto a diferentes cuestiones relevantes para el

diseño, implementación y valoración de programas de prevención de la violencia en el noviazgo. En la Tabla 1.3 se presenta un resumen de los diferentes aspectos analizados a lo largo de esta sección. Aunque ya han sido nombrados algunos de los programas de prevención desarrollados hasta la fecha, en la siguiente sección pasaremos a describir en mayor profundidad las principales características de cada uno de ellos.

1.3. Programas de prevención de la violencia en el noviazgo

El conocimiento empírico acumulado a lo largo de las décadas pasadas acerca de la naturaleza y etiología de la violencia en el noviazgo, sus consecuencias negativas y su relación con la violencia en relaciones posteriores de la vida adulta ha puesto de manifiesto la necesidad de actuar preventivamente. La primera evaluación formal de una intervención dirigida a prevenir la violencia en la pareja fue llevada a cabo por Walther (1986). Acorde con la perspectiva teórica dominante de esos años, se dirigió exclusivamente a varones escolarizados en institutos privados religiosos y tenía como objetivo la modificación de actitudes respecto a la violencia de género perpetrada por parte del varón hacia la mujer. La intervención consistió en la proyección de una película acerca del maltrato hacia la mujer. Se evaluaron las actitudes manifestadas por los participantes antes y después de la proyección de la película y estas fueron comparadas con las actitudes manifestadas por los participantes del grupo control, los cuales visualizaron una película “neutra” que no contenía ningún tipo de información respecto a la violencia doméstica. No se encontraron diferencias entre los grupos experimental y control, por lo que los autores concluyeron que no se habían producido cambios en las actitudes que justifican la violencia contra la mujer tras la visualización de la película y que, probablemente, otro tipo de intervenciones psicoeducativas serían necesarias para lograr tales cambios. A pesar de que los resultados no fueron en la dirección esperada, probablemente debido a la laxitud de la intervención, este primer intento consolidó la idea de que la prevención podría ser la mejor y más duradera aproximación al problema de la violencia en la pareja. Otros autores habían desarrollado intervenciones psicoeducativas con anterioridad (p.ej., Levy, 1984; citado en Jones, 1991), pero hasta el trabajo de Walther (1986) no se había llevado a cabo ninguna investigación que evaluase empíricamente el efecto de la intervención. Desde entonces, han sido desarrollados y evaluados algunos programas, mayoritariamente en Estados Unidos y Canadá.

Tabla 1.3. ¿Cuándo, a quién, dónde y cómo prevenir la violencia en el noviazgo? Resumen de algunas cuestiones clave

¿CUÁNDO?	Adolescencia temprana	Alrededor de los 13-14 años, cuando comienza el interés por temas relacionados con la pareja pero antes de que los primeros comportamientos violentos se hayan manifestado o antes de que se hayan consolidado dinámicas de relación agresivas. La adolescencia ha sido el momento evolutivo de elección para la mayoría de autores.
	Infancia	De manera indirecta a través de la prevención de sus precursores comportamentales (p.ej., el comportamiento agresivo hacia los iguales) o a través de la prevención de factores de riesgo antecedentes (p.ej., el maltrato infantil; Foshee y Reyes, 2009).
	Periodos críticos	Potencial eficacia de esfuerzos preventivos de refuerzo en periodos vulnerables (p.ej., inicio convivencia o primeros años de matrimonio; Hamby, 2006).
¿A QUIÉN?	Prevención universal	Tiene como población diana a todos los adolescentes de la población general, hombres y mujeres. Presenta un número considerable de ventajas (no estigmatización, alcanza a potenciales perpetradores o víctimas que podrían no ser identificados en grupos de riesgo y/o ser de difícil acceso, influencia sobre el entorno de iguales).
	Prevención selectiva	Dirigida a grupos de riesgo que se diferencian por su edad, sexo, ocupación u otras características (p.ej., minorías étnicas o adolescentes procedentes de entornos socioeconómicos desfavorecidos).
	Prevención indicada	Dirigida a personas que presentan uno o más factores de riesgo que les sitúan en una condición de especial vulnerabilidad (p.ej., víctimas de maltrato infantil).
¿DÓNDE?	Escuela	Lugar de elección mayoritario por presentar ventajas como proporcionar un espacio físico adecuado para la implementación de intervenciones psicoeducativas y contar con la colaboración del personal de la escuela, entre otras. Especialmente indicado cuando se interviene sobre la población general de adolescentes.
	Otros centros comunitarios	<ul style="list-style-type: none"> Centros de la juventud, casas de cultura, asociaciones de jóvenes, entre otros. Más complicado el acceso a un número amplio de adolescentes. Especialmente indicado para el acceso a grupos de riesgo (p.ej., jóvenes procedentes de entornos desfavorecidos). Servicios sociales del menor en el caso de adolescentes víctimas de maltrato.
¿CÓMO?	Diseño de contenidos	<ul style="list-style-type: none"> Relevancia de la fundamentación teórica del programa. Necesidad de considerar la evidencia empírica existente acerca de los factores de riesgo y protección de la violencia en el noviazgo. Operativización de objetivos y diseño de contenidos dirigidos a los tres ejes preventivos: conocimientos, actitudes y habilidades. Duración o número de sesiones suficientes para la persecución de los objetivos.
	Diseño de implementación	<ul style="list-style-type: none"> ¿En qué parte del currículum escolar es más adecuado o factible implementar este tipo de programas? ¿Quiénes van a implementar el programa: profesores, equipo de investigación, profesionales de la violencia en la pareja?
	Diseño de evaluación	<ul style="list-style-type: none"> Relevancia de los diseños experimentales con asignación aleatoria a los grupos (experimental y control) y evaluaciones de seguimiento a largo plazo. La dificultad de poner en marcha este tipo de diseños ha hecho que pocos estudios lo hayan usado, decantándose en la mayoría de casos por diseños cuasi experimentales (pre-post o con grupo de cuasi control). Relevancia del uso de medidas con suficientes garantías psicométricas

A lo largo de esta sección se resumirán las principales características y los resultados de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo que han sido evaluados hasta la fecha. Para la revisión de los programas se usaron los siguientes criterios de inclusión: (a) haber sido desarrollados para prevenir la violencia que tiene lugar específicamente en las relaciones de noviazgo; (b) tener como población diana a adolescentes; (c) presentar datos empíricos relativos a su eficacia; (d) haber sido publicado en una revista científica, libro o capítulo de libro; y (e) estar publicado en inglés o español. La búsqueda de artículos se llevó a cabo a través de las siguientes bases de datos: *PsychInfo*, *Education Resources Information Center (ERIC)*, *Web of Science*, *Medline*, *ProQuest Research Library*, *Social Services Abstracts*, *Sociological Abstracts*, *PsycArticles*, *PsycBooks*, *Psicodoc*, *CSIC IME* y *CSIC ISOC*. Se usaron combinaciones de los siguientes términos de búsqueda: *prevention*, *dating violence*, *dating aggression*, *dating abuse*, *partner violence*, *partner aggression* y *partner abuse* (para las bases de datos en inglés) y “prevención”, “violencia en el noviazgo” y “violencia en la pareja” (para las bases de datos en español) introducidos en los campos de “palabra clave” o “resumen”. Con este método se identificaron 23 programas de prevención de la violencia en el noviazgo (20 internacionales y 3 nacionales). Se describirán en primer lugar los programas que se han desarrollado fuera de nuestras fronteras y, en segundo lugar, los programas desarrollados en España. Finalmente, se hará una descripción de los logros y avances realizados en el trabajo preventivo de la violencia en el noviazgo, así como de sus limitaciones.

1.3.1. Programas internacionales

La mayoría de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo se han desarrollado en Norteamérica (Estados Unidos y Canadá) a partir de la década de los 90. En concreto, de los 20 programas internacionales identificados, 13 se localizan en Estados Unidos, cinco en Canadá, uno en el Reino Unido y uno en México. Once de los programas se dirigieron a la población general de adolescentes, mientras que nueve se dirigieron a poblaciones de adolescentes en riesgo. A continuación, se exponen las principales características de cada uno de los programas. En concreto, para cada programa se indica: (1) autores, nombre del programa y localización; (2) una breve descripción de las características y contenidos del programa concretando su duración, objetivos y población diana; (3) una descripción del procedimiento de aplicación (lugar de implementación y personal que lo aplica), la muestra empleada, el diseño de

evaluación de resultados y las variables evaluadas; y (4) un resumen de los principales resultados obtenidos.

1.3.1.1. Programas dirigidos a la población general de adolescentes

En la Tabla 1.4 se recogen, por orden cronológico, los programas desarrollados para la prevención de la violencia en el noviazgo en la población general de adolescentes. De los 11 programas desarrollados, dos de ellos merecen especial atención: el *Safe Dates Project* (Foshee et al., 1998) y el *Fourth R: Skills for Youth Relationships* (Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009). Estos dos programas destacan por su diseño de contenidos (abarcando un número amplio de factores de riesgo), por su riguroso diseño de evaluación y por los resultados obtenidos.

En concreto, el *Safe Dates* fue evaluado empleando un riguroso diseño experimental (con asignación aleatoria a los grupos experimental y control) y contó con evaluaciones de seguimiento hasta cuatro años después de la aplicación de la intervención preventiva (Foshee et al., 2005). Además, la aplicación del programa se realizó sobre una extensa muestra de 1.886 estudiantes, bastante mayor que las muestras utilizadas en la mayoría de estudios. Por lo que respecta al currículum, destacar que está formado por 10 sesiones que se complementan con otras actividades previas (una producción teatral) y posteriores (un concurso de pósteres) a la implementación de las sesiones. Además de esta parte del currículum de actividades escolares, se incluyen actividades comunitarias, las cuales se dirigen a los adolescentes que ya han manifestado comportamientos violentos. Este tipo de actividades buscan implicar a los jóvenes en acciones de búsqueda de ayuda y en la construcción de una red comunitaria de apoyo. Finalmente, resaltar que el *Safe Dates* es el programa dirigido a la población general de adolescentes que mejores resultados ha obtenido hasta la fecha. El hecho de que muchos programas no informen de cambios a nivel conductual ni, en general, de su eficacia a largo plazo, limita las conclusiones que podemos extraer acerca de su efectividad. En cambio, los resultados a nivel conductual (niveles de agresión) del *Safe Dates* medidos hasta varios años después de la aplicación del programa (Foshee et al., 2004; Foshee et al., 2005), avalan su eficacia para prevenir la violencia que se produce en el contexto de las relaciones de noviazgo.

Tabla 1.4. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a la población general de adolescentes

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Jones, 1991 <i>Skills for Violence-Free Relationships</i> (SVFR; Levy, 1984; citado en Jones, 1991) Minnesota, Estados Unidos	Duración: 5-6 días (no se indica el número de horas). Objetivos: definir términos como abuso, violencia doméstica y mujeres maltratadas; erradicar mitos sobre el maltrato e informar de sus causas; favorecer habilidades y conocimientos que reduzcan la probabilidad de implicarse en relaciones abusivas. Sustentado en la teoría feminista. Población diana: estudiantes de instituto.	Aplicación: en instituto por profesores. Muestra: $n \approx 1.160$. Diseño: cuasi experimental con grupo de cuasi control. Evaluaciones: no indican cuando aplicaron las evaluaciones <u>pre</u> y <u>post</u> . <u>No</u> se aplicó evaluación de <u>seguimiento</u> . Medidas: conocimientos y actitudes.	Conocimientos: aumentaron ($E > C$), pero no se informa de las diferencias entre grupos para el conocimiento de los recursos de ayuda). Actitudes: no hubo diferencias. Informan de un posible efecto para las mujeres (su justificación de la agresión y de creencias sexistas fue menor que la de los hombres en el postest).
Jaffe et al., 1992 Sin nombre Ontario, Canadá	Duración: un grupo recibió media jornada escolar (programa general) y otro una jornada completa (programa avanzado). Ambos grupos fueron combinados para los análisis. Objetivos: mejorar los conocimientos sobre la agresión hacia la mujer y los signos tempranos del abuso; modificar actitudes sexistas y facilitar información acerca de los recursos de ayuda disponibles en la comunidad. Sustentando en la teoría feminista y la teoría del aprendizaje social. Población diana: estudiantes de grado 9 a grado 13.	Aplicación: en instituto por profesionales de los servicios sociales, policías y víctimas de maltrato. Muestra: $n = 737$. Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> (1 semana antes); <u>post</u> (1 semana después); <u>seguimiento</u> (a las 6 semanas en 2 de las 4 escuelas). Medidas: conocimientos, actitudes e intenciones conductuales (escala conjunta de 48 ítems).	Mejoría en 11 de 48 los ítems analizados ($E > C$), pero en 6 ítems aparecieron efectos en dirección opuesta a la esperada para los hombres ($E < C$). En el seguimiento, 6 ítems adicionales obtuvieron resultados en dirección opuesta a la deseada en el caso de los hombres ($E < C$).
Lavoie et al., 1995 Sin título Quebec, Canadá	Duración: 2-2,5 horas (versión corta del programa); 4-5 horas (versión larga del programa). Objetivos: mejorar conocimientos sobre la agresión en el noviazgo y manejar temas de control en las relaciones. La versión larga incluyó la proyección de una película y una actividad consistente en escribir una carta a un agresor y a una víctima de violencia en la pareja. Población diana: estudiantes de 10º grado.	Aplicación: en instituto por profesores y profesionales de los servicios sociales. Muestra: $n = 517$. Diseño: experimental (grupo versión larga vs. grupo versión corta). Evaluaciones: <u>pre</u> (1-3 semanas antes); <u>post</u> (1 mes después); <u>no</u> <u>seguimiento</u> . Medidas: conocimientos y actitudes.	Conocimientos: Aumentaron en 5 de 9 ítems (sin diferencia entre el grupo de la versión larga y el grupo de la versión corta). Actitudes: mejoraron (sin diferencia entre el grupo de la versión larga y el grupo de la versión corta).

Tabla 1.4. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a la población general de adolescentes

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Krajewski et al., 1996 <i>Skills for Violence-Free Relationships</i> (SVFR; Levy, 1984; citado en Krajewski, et al., 1996) Wisconsin, Estados Unidos	Duración: 10 sesiones (aplicadas en 2 semanas). Objetivos: definir términos abuso, violencia doméstica y mujeres maltratadas; erradicar mitos e informar de sus causas; favorecer habilidades y conocimientos que reduzcan el riesgo de implicarse en relaciones abusivas. Sustentado en la teoría feminista. Población diana: estudiantes de 7° grado.	Aplicación: en instituto por profesores y psicólogos de centros de mujeres maltratadas. Muestra: $n = 239$. Diseño: cuasi experimental con grupo de cuasi control. Evaluaciones: <u>pre</u> (1 semana antes); <u>post</u> (1 semana después); <u>seguimiento</u> (a los 5 meses). Medidas: conocimientos y actitudes.	Conocimientos: aumentaron en posttest ($E > C$); pero la diferencia desapareció en el seguimiento ($E = C$). Actitudes: mejoraron en el posttest ($E > C$; cambio mayor para las mujeres); pero las diferencias entre los grupos desaparecieron en el seguimiento ($E = C$).
Foshee et al., 1996; Foshee et al., 1998; Foshee et al., 2000; Foshee et al., 2004; Foshee et al., 2005 <i>The Safe Dates Project</i> Carolina del Norte, Estados Unidos	Duración: 10 sesiones escolares de 45 min + actividades comunitarias (5 meses en total). Objetivos: cambiar las normas asociadas con la violencia (su aceptación social y sus consecuencias); reducir estereotipos de género y mejorar habilidades de resolución de conflictos (comunicación y manejo de la ira). Las actividades comunitarias (dirigidas a informar de los servicios existentes en la comunidad y favorecer acciones de búsqueda de ayuda) tuvieron como objetivo la prevención 2 ^{ra} dirigida a los adolescentes ya implicados en relaciones violentas. Población diana: estudiantes de 8° y 9° grado.	Aplicación: en instituto por profesores, en los servicios sociales y departamentos de policía. Muestra: $n = 1.886$. Diseño: experimental (el grupo control sólo realizó actividades comunitarias). Evaluaciones: <u>pre</u> (1 mes antes); <u>post</u> (1 mes después); <u>seguimientos</u> (a los 12, 24, 36 y 48 meses). Entre el 2° y 3° año una mitad aleatoria del grupo experimental recibió un recordatorio del programa. Medidas: agresión y vbles mediadoras (normas asociadas con la violencia de pareja, estereotipos de género, habilidades de resolución de conflictos y conciencia de servicios de ayuda).	Comportamientos: disminuyó la agresión física leve (perpetración y victimización), la agresión psicológica y la agresión sexual ($E > C$). El efecto para la agresión física severa estuvo moderado por los niveles de implicación previa. Variables mediadoras: el efecto del programa estuvo mediado por los cambios en las normas hacia la violencia en la pareja, estereotipos de género y conciencia de los servicios de ayuda. Efecto del recordatorio: las actividades de refuerzo del programa no mejoraron su eficacia a largo plazo.
Hilton et al., 1998 Sin título Ontario, Canadá	Duración: media jornada escolar que incluyó una exposición (1 hora) y 2 talleres a elegir entre seis (de 1 hora cada uno). Objetivos: mejorar el conocimiento acerca de la violencia en la pareja y sus factores de riesgo; las repercusiones legales de la agresión; reconocer y manejar la ira; y proporcionar habilidades de búsqueda de ayuda. Población diana: estudiantes de 11° grado.	Aplicación: en instituto por profesores, psicólogos, policías, trabajadores sociales e investigadores del equipo. Muestra: $n = 123$. Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> (1 semana antes); <u>post</u> (inmediatamente después); <u>seguimiento</u> (a las 6 semanas). Medidas: conocimientos y actitudes hacia agresión sexual/violación en la pareja.	Conocimientos: aumentaron en el posttest y la mejoría se mantuvo en el seguimiento. Actitudes: sin cambios.

Tabla 1.4. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a la población general de adolescentes

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Avery-Leaf et al., 1997 Sin título Nueva York, Estados Unidos	Duración: 5 sesiones en 5 días. Objetivos: promover relaciones igualitarias; modificar actitudes individuales y sociales que justifican la violencia; mejorar las habilidades de negociación y resolución de conflictos; y proporcionar recursos para las víctimas de violencia. Población diana: estudiantes de grado 9 a grado 12.	Aplicación: en instituto por profesores. Muestra: $n = 193$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (días antes); <u>post</u> (días después); <u>no seguimiento</u> . Medidas: actitudes.	Actitudes: Menor justificación de la agresión tras el programa ($E > C$) en una de las dos escalas utilizadas para evaluar las actitudes justificativas de la agresión física.
Bell y Stanley, 2006 <i>Healthy Relationships school programme</i> Hull, Reino Unido	Duración: consta de una representación teatral seguida de 6 talleres (de una 1 hora cada uno) que se aplican semanalmente. Objetivos: ayudar a los adolescentes a reconocer la violencia doméstica y a desarrollar relaciones saludables, explorando temas de género, poder y desigualdad. Población diana: estudiantes de año 8.	Aplicación: equipo de investigación junto con profesores, profesionales de centros de juventud y de salud y una compañía de teatro. Muestra: $n = 85$. Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> (1 semana antes); <u>post</u> (inmediatamente después); <u>seguimiento</u> (1 año después). Medidas: conocimientos, actitudes y recursos de búsqueda de ayuda (evaluadas con cuestionario con preguntas cerradas y abiertas, y grupos de discusión).	Los resultados presentados fueron fundamentalmente descriptivos. El programa mejoró los conocimientos de los participantes y les ayudó a valorar la importancia de los recursos informales de ayuda. A nivel actitudinal , las mujeres revelaron mayores ganancias. Algunas de las mejorías se mantuvieron a largo plazo, pero otras desaparecieron.
Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009 <i>Fourth R: Skills for Youth Relationships</i> Ontario, Canadá	Duración: 21 sesiones de 75 minutos integradas en la asignatura educación física y de la salud. Objetivos: favorecer el desarrollo de relaciones de pareja saludables y prevenir otras conductas de riesgo relacionadas (sexuales, abuso de sustancias y agresión hacia iguales). La intervención se divide en 3 bloques: (1) seguridad personal y prevención del daño en las relaciones interpersonales; (2) crecimiento saludable y sexualidad; y (3) uso y abuso de sustancias. Población diana: estudiantes de 9º grado.	Aplicación: en instituto por profesores. Muestra: $n = 1.722$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (≈ 1 mes antes); <u>seguimiento</u> (30 meses después). Medidas: perpetración de agresión física hacia la pareja (variable de resultados primaria); consumo de sustancias y uso de preservativo entre los adolescentes sexualmente activos (variables de resultados secundarias).	Agresión física: disminuyó ($E > C$), aunque la diferencia desaparecía si se analizaba el subgrupo de estudiantes que habían tenido una relación de pareja en el año previo. Agresión hacia los iguales: no hubo efecto del programa ($E = C$). Consumo de sustancias: no hubo efecto del programa ($E = C$). Uso preservativo: aumentó ($E > C$), pero sólo en el caso de los varones.

Tabla 1.4. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a la población general de adolescentes

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Pick et al., 2010 <i>Yo quiero, yo puedo... prevenir la violencia: Programa breve de sensibilización sobre violencia en el noviazgo</i> México	Duración: una sesión de 2 horas y media. Objetivos: tratar conocimientos relacionados con qué es y cómo reconocer la violencia, tipos de violencia, su relación con estereotipos de género y formas saludables de expresar el amor; además de habilidades para la vida (comunicación, negociación y toma de decisiones). Población diana: estudiantes de educación media superior (16-18 años).	Aplicación: los autores no aportan datos. Muestra: $n = 2.250$ (participaron en el programa). El impacto del programa se evaluó en una muestra aleatoria de la población beneficiada ($n = 808$ en el pretest y $n = 562$ en el postest). Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (antes y después del programa, pero no se especifica en qué momento). Medidas: conocimientos y actitudes hacia la violencia.	Conocimientos: mejoraron después de la intervención. Actitudes: los autores afirman que las respuestas a las preguntas de actitudes mostraron que la población de estudio ya daba respuestas favorables ante conductas no violentas en el pretest, lo cual se mantuvo al final del programa.
Miller et al., 2012 <i>Coaching Boys into Men</i> California, Estados Unidos	Duración, objetivos y población diana: el programa consistió en un entrenamiento de 60 minutos a entrenadores de atletas varones (estudiantes de instituto de grados 9 a 12) con el objetivo de dotar a los entrenadores de estrategias para dirigir conversaciones abiertas con los atletas adolescentes acerca de la violencia contra la mujer. Dichas discusiones debían realizarse semanalmente (10-15 minutos) durante los tres meses de un semestre escolar. El fin último de la intervención era modificar las actitudes y comportamientos de los adolescentes respecto a la violencia en sus relaciones de noviazgo.	Aplicación: en instituto por entrenadores deportivos. Muestra: $n = 1.798$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (comienzo del semestre); <u>post</u> (final del semestre). Medidas: identificación de comportamientos abusivos; actitudes relacionadas con la igualdad de género; intención de intervenir en caso de ser testigo de un comportamiento abusivo; comportamientos de intervención positiva (p.ej., decir en privado a otra persona que no actuó correctamente) y negativa (p.ej., no decir nada) en caso de ser testigo de un comportamiento abusivo; perpetración de conductas abusivas hacia la pareja.	Conocimientos: sin cambios; Actitudes hacia la igualdad de género: sin cambios. Intención de intervenir: aumentó ($E > C$). Comportamientos de intervención positiva: aumentaron ($E > C$). Comportamientos abusivos: sin cambios. Cuando se analizaron los cambios para el subgrupo de participantes cuyos entrenadores habían aplicado la intervención durante al menos 1/3 del semestre (1 mes) se encontró también un aumento en la identificación de comportamientos abusivos ($E > C$).

Notas. $E > C$ = efecto favorable del programa; $E < C$ = efecto no favorable del programa; $E = C$ = efecto nulo del programa. Correspondencia cursos Estados Unidos/Canadá con España: 7º grado = 1º ESO; 8º grado = 2º ESO; 9º grado = 3º ESO; 10º grado = 4º ESO; 11º grado = 1º bachillerato; 12º grado = 2º bachillerato; 13º grado = año adicional de instituto que existía en la provincia de Ontario (Canadá) abolido en el año 2003. Correspondencia cursos Reino Unido con España: Año 8º = 1º ESO.

Otro programa que merece especial atención es el *Fourth R: Skills for Youth Relationships* (Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009), el cual destaca también por su diseño experimental para la evaluación de resultados, por la inclusión de evaluaciones de seguimiento hasta 30 meses después del pretest y por haber sido aplicado a una muestra grande de adolescentes ($n = 1.722$). No obstante, su principal virtud radica en ser el primer programa desarrollado para prevenir la violencia en el noviazgo conjuntamente con la prevención de otros comportamientos de riesgo (abuso de sustancias, agresión hacia los iguales y conductas sexuales de riesgo). Su eficacia fue evaluada a través de variables conductuales clave (perpetración de agresión física hacia la pareja y los iguales, uso de preservativo y consumo de sustancias), produciéndose una disminución significativa en la perpetración de agresión física hacia la pareja y el uso del preservativo en los varones, aunque no se encontraron efectos significativos para el resto de variables. Además, es importante resaltar que más allá del trabajo con los adolescentes, la intervención diseñada incluye actividades dirigidas a los profesores y a los padres de los alumnos.

1.3.1.2. Programas dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo

Además de los programas dirigidos a la población general de adolescentes, otros nueve programas se han dirigido a poblaciones en riesgo. En concreto, algunos de estos programas se dirigieron a adolescentes que presentaban una historia de maltrato infantil (Ball et al., 2009; Ball et al., 2012; Wolfe et al., 2003); mientras que otros apuntaron a grupos étnicos minoritarios (p.ej., adolescentes afroamericanos, Black, Weisz y Jayasundara, 2012; Macgowan, 1997; Weisz y Black, 2001) o adolescentes latinoamericanos (Jaycox et al., 2006), adolescentes afroamericanos cumpliendo condena por algún delito con agresión y cuya participación en el programa era requisito para obtener la libertad condicional (Salazar y Cook, 2006), mujeres adolescentes afroamericanas embarazadas y procedentes de entornos sociales desfavorecidos (Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012) o adolescentes escolarizados en un programa especial para jóvenes procedentes de entornos sociales, económicos y familiares desfavorecidos (Antle et al., 2011). En la Tabla 1.5 se recogen las principales características de cada uno de estos programas y los resultados obtenidos tras su aplicación.

Tabla 1.5. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Wolfe, Wekerle, Gough y Reitzel-Jaffe, 1996; Wolfe et al., 2003 <i>The Youth Relationships Project (YRP)</i> Ontario, Canadá	Duración: 18 sesiones de 120 minutos (aplicadas en 4 meses). Objetivos: incorpora tres componentes: (a) educación y toma de conciencia de las dinámicas de abuso y poder en las relaciones; (b) desarrollo de habilidades interpersonales (comunicación y solución de problemas); y (c) acción social (desarrollo de planes de acción ante problemas hipotéticos de violencia en el noviazgo con visitas a servicios sociales). Está sustentado en aproximaciones basadas en el aprendizaje de habilidades y la teoría feminista. Población diana: adolescentes en riesgo (por presentar historia de maltrato infantil) de entre 14 y 16 años.	Aplicación: en la comunidad a través de los servicios sociales (en grupos de 6 a 10 personas) por trabajadores sociales y otros profesionales. Muestra: $n = 158$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (inmediatamente antes y después); <u>seguimientos</u> bimensuales (si los participantes estaban en una relación de noviazgo) hasta 24 meses tras el pretest (de media 4,7 seguimientos en 16 meses). Medidas: conducta agresiva, malestar emocional y habilidades interpersonales.	Comportamientos: disminuyó la perpetración de agresión física y la victimización de agresión física, abuso emocional y comportamientos de amenaza ($E > C$). Malestar emocional: mejoró ($E > C$). Habilidades interpersonales: no hubo efecto del programa en ninguna de las habilidades evaluadas (asertividad, manejo y resolución de conflictos, proporcionar apoyo emocional a los amigos y expresión de emociones/ autorevelación).
Macgowan, 1997 Sin título. Desarrollado por el “ <i>Domestic Violence Intervention Services</i> ” de Tulsa, Oklahoma (Kraizer y Larson, 1993; citado en Macgowan, 1997) Carolina del Norte, Estados Unidos	Duración: 5 sesiones de 1 hora (aplicadas en 5 días). Objetivos: ayudar a reconocer la violencia en la pareja; cuestionar actitudes que justifican este tipo de violencia; entender el papel del poder y control en las relaciones; promover la autoestima; desarrollar habilidades de comunicación y solución de problemas; y promover competencias para la búsqueda de ayuda. Población diana: estudiantes afroamericanos de grados 6, 7 y 8.	Aplicación: en instituto por profesores. Muestra: $n = 440$ (72,3% afroamericanos). Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (3 días antes); <u>post</u> (3 días después); <u>no seguimiento</u> . Medidas: conocimientos, actitudes y recursos para afrontar las relaciones violentas.	Los autores evaluaron los cambios de manera conjunta y concluyeron que el programa fue eficaz ($E > C$). Los cambios se produjeron principalmente para los niveles de conocimientos y para las actitudes que justifican la violencia no física; pero en menor medida para las actitudes hacia la agresión física y los métodos de afrontamiento de relaciones violentas.
Weisz y Black, 2001 <i>Reaching and Teaching Teens to Stop Violence</i> Desarrollado por la <i>Nebraska Domestic Violence Sexual Assault Coalition</i> (1995; citado en	Duración: 12 sesiones de 1½ horas (aplicadas durante 6-12 semanas). Objetivos: mejorar los conocimientos acerca de la naturaleza y las causas de la violencia en la pareja y la agresión sexual; incrementar su intolerancia y fomentar comportamientos apropiados para prevenir o reaccionar adecuadamente ante	Aplicación: en instituto por estudiantes universitarios y profesionales de un centro de asesoramiento ante agresiones sexuales. Muestra: $n = 66$. Diseño: cuasi experimental con grupo de cuasi control. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (inmediatamente antes y después del programa);	Conocimientos: mejoraron en el post ($E > C$) y se mantuvieron los cambios en el seguimiento. Actitudes: mejoraron en el post y en el seguimiento ($E > C$); aunque las diferencias sólo fueron significativas en el seguimiento).

Tabla 1.5. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Weisz y Black, 2001) Detroit, Estados Unidos	episodios de violencia y/o agresión sexual. Población diana: estudiantes afroamericanos de 7° grado.	<u>seguimiento</u> (a los 6 meses). Medidas: conocimientos y actitudes hacia la violencia en el noviazgo y la agresión sexual.	
Jaycox et al., 2006 <i>Ending Violence: A Curriculum for Educating Teens on Domestic Violence and the Law</i> Virginia, Estados Unidos	Duración: 3 sesiones de 1 hora (aplicadas en tres días consecutivos). Objetivos: mejorar el conocimiento acerca de la violencia en la pareja, disminuir la aceptación de este tipo de agresión y proporcionar información sobre recursos de búsqueda de ayuda. El programa hace hincapié en los aspectos legales de esta problemática y está sustentado en la teoría del aprendizaje social. Población diana: estudiantes latinoamericanos de 9° grado.	Aplicación: en instituto por abogados. Muestra: $n = 2.540$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (1 día antes); <u>post</u> (1 día después); <u>seguimiento</u> (a los 6 meses). Medidas: conocimientos, actitudes, conductas agresivas hacia la pareja y recursos de búsqueda de ayuda.	Conocimientos: mejoraron en el post (E>C) y se mantuvieron en seguimiento. Actitudes: disminuyó la justificación de la agresión ejercida por la mujer (E>C), pero este cambio no se mantuvo en seguimiento. Comportamientos: sin cambios. Recursos búsqueda de ayuda: mejoraron en el post (E>C), pero no se mantuvo el cambio en el seguimiento.
Salazar y Cook, 2006 <i>Violence Prevention Mentoring Program (VPMP)</i> Georgia, Estados Unidos	Duración: 5 sesiones de 2 horas (aplicadas de media en 9 semanas). Objetivos: (a) aumentar la conciencia de falsas creencias que llevan a los hombres a agredir a las mujeres en una relación de pareja; (b) entender que la responsabilidad de la agresión, así como la decisión de dejar de hacerlo, es exclusiva del agresor, (c) aprender que la violencia contra la mujer es similar a otros actos violentos de carácter racista. Sustentado en la teoría feminista. Población diana: adolescentes varones afroamericanos cumpliendo condena por haber cometido algún acto violento hacia una mujer, haber sufrido o perpetrado violencia en sus casas o reconocer estar implicados en actividades violentas (p.ej., miembro de una banda organizada).	Aplicación: en el juzgado por trabajadores de una organización social denominada <i>Men Stopping Violence</i> . Muestra: $n = 37$; edad media ≈ 15 (la participación era requisito para obtener la libertad condicional). Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (antes y después del programa, sin especificar fechas exactas); <u>seguimiento</u> (a los 3 meses). Medidas: conocimientos y actitudes patriarcales. Se evaluó también el efecto de dos variables que podrían estar moderando el efecto del programa: haber agredido a una mujer y haber sido testigo de violencia en la familia (padre-madre).	Conocimientos: mejoraron en el post (E>C) y el cambio se mantuvo en el seguimiento. Actitudes: menor manifestación de actitudes patriarcales en el posttest (E>C) y el cambio se mantuvo en el seguimiento (aunque de las dos medidas actitudinales empleadas sólo se detectaron cambios en una de ellas). Variables mediadoras: haber perpetrado violencia contra una mujer no moderó el efecto del programa, pero sí haber sido testigo de violencia en la familia. Los participantes del grupo experimental que habían sido testigos de altos niveles de violencia padre-madre obtuvieron mejores resultados a nivel actitudinal.

Tabla 1.5. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Ball et al., 2009; Ball et al., 2012 <i>Expect Respect</i> Texas, Estados Unidos	Duración: 24 sesiones semanales de 55 minutos. Objetivos: mejorar conocimientos de las relaciones abusivas; mejorar habilidades de comunicación, solución de conflictos y manejo de emociones; mejorar el apoyo social de los jóvenes y favorecer una red de iguales positiva. Población diana: estudiantes de secundaria en riesgo por haber sido víctimas de violencia familiar o abuso sexual (se enmarca en el contexto de una iniciativa dirigida a toda la comunidad escolar y que incluye también una estrategia de prevención primaria dirigida a todos los alumnos).	Aplicación: en instituto por trabajadores sociales, terapeutas y otros profesionales formados. Muestra, diseño, evaluaciones y medidas: en un primer estudio ($n = 228$) se realizaron entrevistas grupales (en 10 de los 28 grupos) de 1 hora una vez aplicado el programa. Se recabó información acerca de las impresiones del programa y los cambios en sus relaciones personales (Ball et al. 2009). En un segundo estudio con un diseño cuasi experimental sin grupo control, los participantes ($n = 144$) completaron un cuestionario (antes y después del programa) que evaluó comportamientos de agresión (física y psicológica) y habilidades para la solución de conflictos (referidos al novio/a o un amigo íntimo; Ball et al. 2012).	En el primer estudio (Ball et al., 2009), los participantes informaron de cambios en sus relaciones en la mayoría de variables evaluadas (i.e., conocimientos acerca de las relaciones saludables y los signos de abuso, actitudes y normas, habilidades interpersonales y conciencia de las conductas abusivas propias y ajenas). En el segundo estudio (Ball et al., 2012), tras la aplicación del programa los participantes mostraron un aumento significativo en las habilidades de solución de conflictos y, en el subgrupo de participantes con niveles de agresión en el pretest de al menos una desviación típica por encima de la media del grupo, una disminución en los comportamientos agresivos .
Antle et al., 2011 <i>Love U2: Communication Smarts</i> Kentucky, Estados Unidos	Duración: 8 horas aplicadas en 2 días consecutivos. Objetivos: El programa es una adaptación del <i>Love U2: Communication Smarts</i> (Pearson, 2004; citado en Antle, et al., 2011), formado por 7 módulos que tratan patrones de relación saludables y no saludables, habilidades de comunicación y solución de conflictos. Un 8º módulo fue incluido por Antle y colaboradores para tratar directamente temas de la violencia en las relaciones de noviazgo. Población diana: adolescentes en riesgo procedentes de entornos desfavorecidos con mayores tasas de criminalidad y violencia.	Aplicación: en escuela por profesores. Muestra: $n = 260$ (todos formaban parte de un programa especial de la escuela pública para jóvenes con oportunidades limitadas). Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> (2 horas previas a implementación del programa); <u>post</u> (2 horas después de la aplicación del programa); <u>no seguimiento</u> . Medidas: conocimientos, actitudes y habilidades de comunicación y solución de conflictos.	Conocimientos: mejoraron (con mayores ganancias para los afroamericanos, quienes representaron el 74% de la muestra). Actitudes: disminuyó la justificación de la agresión. Habilidades de comunicación y solución de conflictos: mejoraron.

Tabla 1.5. Programas de prevención internacionales de la violencia en el noviazgo dirigidos a poblaciones de adolescentes en riesgo

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012 <i>Building a Lasting Love</i> Alabama, Estados Unidos	Duración: 4 sesiones de hora y media aplicadas semanalmente. Objetivos: mejorar conocimientos sobre las características de las relaciones de pareja saludables y no saludables; mejorar las habilidades de comunicación, las habilidades de regulación emocional (manejo de la ira, apego, celos) y las habilidades para afrontamiento de situaciones y entornos estresantes. Sustentando en la teoría del aprendizaje social. Población diana: mujeres adolescentes afroamericanas embarazadas procedentes de entornos desfavorecidos.	Aplicación: por un psicólogo en un centro para adolescentes embarazadas. La aplicación se realizó en grupo (con una media de 4 personas por grupo). Muestra: $n = 72$. Diseño: experimental. Evaluaciones: <u>pre</u> (1-2 semanas antes de la aplicación del programa); <u>post</u> (1-2 semanas después de la aplicación del programa). Medidas: conductas agresivas y estilo de apego como variable moderadora.	Comportamientos: se produjeron cambios en la dirección esperada para la perpetración y victimización de agresión física moderada, agresión física severa y agresión psicológica ($E > C$; con valores estadísticamente significativos en el caso de la perpetración de agresión psicológica y la victimización de agresión física). Variable moderadora: un estilo de apego evitativo se asoció con menores ganancias en el programa.
Black et al., 2012 <i>Dating Violence Prevention Project curriculum</i> de Cascardi y Avery-Leaf, 1997 (citado en Black et al., 2012) Estados Unidos	Duración: 10-12 sesiones de 50 minutos aplicadas semanalmente. Objetivos: mejorar conocimientos sobre las formas de agresión y el control en las relaciones de pareja; identificar señales de alerta y comportamientos no aceptables; conocer los derechos y responsabilidades en las relaciones; mejorar las habilidades de manejo de la ira y las habilidades de comunicación; y mejorar los recursos de búsqueda de ayuda. Población diana: estudiantes afroamericanos de grados 6 a 9.	Aplicación: en instituto por estudiantes y colaboradores entrenados. Muestra: $n = 460$. Diseño: cuasi experimental. El programa fue aplicado en un grupo exclusivamente de hombres, un grupo exclusivamente de mujeres y un grupo mixto (cada uno con sus respectivos grupos de control). Evaluaciones: <u>pre-postest</u> (antes y después de la aplicación del programa); <u>no seguimiento</u> . Medidas: actitudes.	Actitudes: las puntuaciones en el postest fueron más altas que en el pretest (menor justificación de la agresión) para los participantes de los tres grupos (sin diferencias en función del grupo). Cuando se compararon los resultados con los respectivos grupos de control, se encontró que los hombres se beneficiaron principalmente cuando participaban en grupos sólo de hombres y las mujeres cuando participaban en grupos mixtos.

Notas. $E > C$ = efecto favorable del programa; $E < C$ = efecto no favorable del programa; $E = C$ = efecto nulo del programa. Correspondencia cursos Estados Unidos/Canadá con España: 6º grado = 6º de primaria; 7º grado = 1º ESO; 8º grado = 2º ESO; 9º grado = 3º ESO.

Por lo que respecta a los programas dirigidos a poblaciones en riesgo, cabe destacar el *Youth Relationships Project* (YRP; Wolfe et al., 2003). En concreto, este programa destaca por la rigurosidad de su diseño de evaluación (con evaluaciones de seguimiento bimensuales hasta 24 meses después de la evaluación inicial); así como la eficacia demostrada, especialmente a nivel conductual. Se trata además del único programa dirigido a víctimas de maltrato infantil que contó con una muestra de adolescentes procedentes en su mayoría (90%) de agencias de protección del menor y, por tanto, con una historia de maltrato constatada. Todos los participantes se encontraban bajo orden de protección, supervisión o tutela. El restante 10% eran adolescentes con historia de maltrato que asistían a una escuela en la comunidad para jóvenes con necesidades especiales. Parte del éxito logrado por esta intervención radica en el diseño de su currículum, el cual incluye un componente extenso de entrenamiento en habilidades interpersonales y un conjunto de actividades que implican el desarrollo de proyectos de acción social. Como parte de los últimos, los participantes deben desarrollar planes de acción (ante problemas hipotéticos de violencia en la pareja) que incluyen visitas a agencias de la comunidad con los objetivos de recabar información y expandir los recursos de estos jóvenes para afrontar situaciones de violencia en sus relaciones de pareja. El YRP es además el programa que cuenta con el currículum más extenso de todos los desarrollados hasta el momento (18 sesiones de 120 minutos de duración), el cual es aplicado en grupos pequeños (de entre seis y ocho participantes) para fomentar su eficacia.

Además, es importante mencionar la relevancia de la iniciativa propuesta por Ball et al. (2009; ver Tabla 1.5). Estos autores presentan una intervención preventiva que agrupa varios componentes, entre los que se incluyen: (a) un programa dirigido a todos los adolescentes de las escuelas participantes; (b) un programa adicional dirigido exclusivamente a los adolescentes que han sido víctimas de violencia doméstica o abuso sexual (derivados por recomendación de profesores y orientadores y/o por iniciativa propia); (c) otras actividades dirigidas al personal de la escuela y a los padres; y (d) actividades adicionales que buscan intervenir sobre el clima general de la escuela y sus valores respecto a la violencia en la pareja. Todo esto la convierte en la iniciativa más ambiciosa desarrollada hasta la fecha, aunque hasta donde hemos podido comprobar, por el momento los autores han informado exclusivamente de los resultados obtenidos con la intervención dirigida a los adolescentes en riesgo.

1.3.2. Programas nacionales

A pesar de las recomendaciones realizadas desde diferentes ámbitos (académico, clínico, legislativo, etc.), el trabajo realizado en nuestro país para la prevención de la violencia en la pareja es considerablemente menor que en otros países. Utilizando los mismos criterios que para la revisión de los programas desarrollados fuera de nuestras fronteras, identificamos hasta la fecha al menos tres programas de prevención (ver Tabla 1.6). El programa de “Prevención de la Violencia contra la Mujer” desarrollado por Díaz-Aguado (2002) se fundamenta principalmente en los supuestos de la teoría feminista. De manera coherente, sus objetivos se relacionan con dar a conocer el problema de la violencia contra la mujer y con el manejo de actitudes relacionadas con las creencias sexistas. Otros de sus objetivos son mejorar la autoestima y sensibilidad socioemocional de los adolescentes y favorecer la construcción de una identidad menos sexista. Este programa destaca, entre otras cosas, por incluir un número amplio de sesiones (17 sesiones de media). A pesar de su relevancia e indudable interés, se hace notar la ausencia de un componente de entrenamiento en habilidades (p.ej., habilidades de comunicación, manejo de conflictos o manejo de la ira), el cual ha sido señalado como una de las claves para la modificación de comportamientos.

Cinco años más tarde se publicaron los resultados de otro programa (Hernando, 2007), que tenía como objetivos mejorar los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en el noviazgo, eliminar mitos e ideas erróneas subyacentes al fenómeno de la violencia en la pareja, aprender a detectar y reconocer el maltrato, así como favorecer el desarrollo de habilidades para afrontar los conflictos. El programa fue eficaz para mejorar conocimientos, modificar actitudes y favorecer la intención de búsqueda de ayuda. Entre sus limitaciones destaca el diseño de evaluación de resultados. El tamaño de la muestra ($n = 28$) amenaza la validez externa del estudio; mientras que la ausencia de grupo control supone una amenaza a la validez interna del mismo. Además, no se incluyó ninguna evaluación de seguimiento.

En último lugar, el programa “La Máscara del Amor”, desarrollado por Garrido y Casas (2009), apuntó en una línea similar al programa desarrollado por Díaz-Aguado (2002). Entre sus puntos fuertes, destacar el empleo de grupo control para la evaluación de sus resultados, así como una muestra amplia de participantes ($n = 564$). Entre sus limitaciones, destacar que se centra principalmente en el trabajo sobre variables cognitivas en detrimento de variables conductuales (p.ej., habilidades interpersonales).

Tabla 1.6. Programas de prevención de la violencia en el noviazgo desarrollados en España

AUTORES, NOMBRE Y LUGAR	DESCRIPCIÓN DEL PROGRAMA	PROCEDIMIENTO DE APLICACIÓN, MUESTRA Y DISEÑO DE EVALUACIÓN	RESULTADOS
Díaz-Aguado, 2002 Prevención de la violencia contra la mujer Madrid, España	Duración: programa diseñado para ser aplicado transversalmente en clases de educación secundaria como parte del currículum escolar (con una duración media de 17 sesiones). Objetivos: (1) superación de creencias sexistas y de la justificación de la violencia; (2) mejorar el conocimiento sobre las discriminaciones y la violencia de género; (3) mejorar la autoestima, el autoconcepto y la sensibilidad socioemocional de los adolescentes; y (4) construir una identidad menos sexista. Población diana: estudiantes de entre 14 y 18 años.	Aplicación: en instituto por profesores. Muestra: $n = 480$. Diseño: cuasi experimental con grupo de cuasi control. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (antes y después del programa, aunque no se especifica en qué momento temporal exacto); <u>no seguimiento</u> . Medidas: en relación a cada uno de los objetivos planteados.	La autora informa que los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los participantes del grupo control, mostraron mejorías en todas las áreas evaluadas (que se corresponden con cada uno de los objetivos descritos).
Hernando, 2007 Sin nombre Huelva, España	Duración: 9 sesiones aplicadas en dos meses (con un total de 15 horas de duración). Objetivos: sensibilizar al alumnado acerca de la realidad de la violencia en el noviazgo; capacitarlos para detectar y reconocer los diferentes tipos de maltrato; eliminar los mitos e ideas erróneas subyacentes a este fenómeno; y favorecer el desarrollo de habilidades. Población diana: estudiantes de 1º de bachillerato.	Aplicación: en escuela por profesores. Muestra: $n = 28$. Diseño: cuasi experimental sin grupo control. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (antes y después del programa, sin especificar momento); <u>no seguimiento</u> . Medidas: conocimientos, actitudes e intención de búsqueda de ayuda.	A través del uso de cuestionarios abiertos y grupos de discusión, el autor concluye que el programa fue eficaz en aumentar conocimientos, cambiar actitudes y aumentar la intención de búsqueda de ayuda. Además, se usó una escala para evaluar el grado de acuerdo con 12 mitos de la violencia (3 disminuyeron significativamente).
Garrido y Casas, 2009 La Máscara del Amor Valencia, España	Duración: 10 sesiones de 55 minutos (aplicadas en dos meses). Objetivos: (1) aprender a conocerse a uno mismo, identificando sus valores, sentimientos y necesidades afectivas; (2) aprender a “escuchar” al propio cuerpo (la intuición); (3) reconocer y desechar los mitos sobre el amor y las creencias que toleran la violencia; y (4) reconocer los indicadores de la violencia (psicológica, física y sexual) y cómo actúan los agresores. Población diana: estudiantes de 4º ESO.	Aplicación: en escuela por profesores y monitoras de la Concejalía de la Mujer. Muestra: $n = 564$. Diseño: cuasi experimental con grupo de cuasi control. Evaluaciones: <u>pre</u> y <u>post</u> (inmediatamente antes y después); <u>no seguimiento</u> . Medidas: conocimientos y actitudes (evaluadas como una puntuación global del grado de aprendizaje).	Los autores compararon las puntuaciones entre el grupo experimental y control para cada uno de los 14 institutos participantes, en primer lugar, en el pretest y, en segundo lugar, en el posttest. En el pretest, en 2 de los 14 institutos la puntuación del grupo experimental fue significativamente mayor que la del control; mientras que en el posttest está diferencia apareció en 13 institutos.

Antes de terminar con la descripción de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo señalar que se han identificado otros programas que no han sido incluidos por falta de acceso a los mismos (p.ej., tesis doctorales no publicadas o resúmenes de presentaciones en congresos). Además, es importante resaltar la existencia de otros programas que no fueron incluidos por no cumplir los criterios utilizados para esta revisión, pero que cabe mencionar brevemente. En primer lugar, nos gustaría resaltar la existencia de programas de prevención de la violencia en el noviazgo dirigidos a otras poblaciones (por ejemplo, universitarios; Poo y Vizcarra, 2011; Schwartz, Magee, Griffin y Dupuis, 2004). En segundo lugar, indicar que tampoco se incluyeron programas más generales para la prevención de la violencia interpersonal que no habían sido diseñados para prevenir específicamente la violencia en las relaciones de pareja (por ejemplo, el *Positive Adolescents Choices Training*, Hammond y Yung, 1991; o los currículos desarrollados recientemente por Taylor, Stein y Burden, 2010); así como programas dirigidos a enseñar a los jóvenes cómo desarrollar relaciones y matrimonios saludables, pero que no tratan de forma directa y sustancial temas de violencia en la pareja (p.ej., el *Connections: Relationships and Marriage*, Gardner, Giese y Parrott, 2004; o el *Love U2: Increasing your Relationship Smarts*; Pearson, 2004; citado en Adler-Baeder et al. 2007). En tercer lugar, mencionar que existen algunos programas para la prevención de la agresión sexual en diferentes tipos de situaciones y relaciones (p.ej., Fay y Medway, 2006; Feltey, Ainslie y Geib, 1991; Wright, Akers y Rita, 2000). Además de los anteriores, el *Dating and Sexual Responsibility* (Pacifici, Stoolmiller y Nelson, 2001) y el *Safe Relationships program* (Lowe, Jones y Banks, 2007) se han focalizado en mayor medida en la agresión sexual en las relaciones de noviazgo.

Además, es importante tener en cuenta que existen otras intervenciones preventivas que no han sido incluidas por no presentar datos relativos a su eficacia. A nivel internacional, resaltar la existencia de algunos programas fruto de iniciativas estatales, los cuales contribuyen a la potenciación del trabajo en esta área. En esta línea se encuentran las iniciativas desarrolladas en Estados Unidos por los Centros para el Control y Prevención de Enfermedades (*Centers for Disease Control and Prevention, CDC*). La más reciente (*Dating Matters: Strategies to Promote Healthy Teen Relationships*; CDC, 2013) tiene como objetivo ayudar a los adolescentes a establecer relaciones de pareja saludables e incluye estrategias preventivas para los adolescentes,

familias, escuelas y la comunidad. En nuestro país, además de los tres programas mencionados anteriormente, existen también otras iniciativas de interés que no han sido incluidas por la ausencia de datos empíricos acerca de su eficacia (p.ej., Barragán, 2001; Barragán, 2006b; Blázquez y Moreno, 2008; Petit y Prat, 2011). Entre ellas, cabe resaltar el programa desarrollado por Blázquez y Moreno (2008), el cual se centra en la prevención de la violencia en la pareja (fundamentalmente el abuso psicológico), a través de la educación emocional. El objetivo principal de esta intervención es promover el desarrollo de la educación emocional como alternativa para la prevención de conflictos en la pareja. También merecen especial mención las iniciativas desarrolladas por Barragán (Barragán, 2001; Barragán, 2006a, 2006b). Este autor ha venido trabajando desde los años 90 en varios proyectos educativos (financiados por la Unión Europea y en colaboración con un número relevante de universidades de diferentes países europeos) para la prevención de la violencia de género. Entre ellos, el Proyecto Arianne (“Ampliar los horizontes masculinos y femeninos: un estudio de las masculinidades en la adolescencia”); el Proyecto Dafne (“Elaboración de materiales curriculares para la prevención de la violencia en adolescentes varones”); y un proyecto más reciente denominado “La educación para el presente sin violencia: construir una cultura de paz”.

A continuación, para terminar esta sección de revisión de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo, pasaremos a exponer de manera general los logros y limitaciones de los programas desarrollados hasta la fecha.

1.3.3. Logros y limitaciones de los programas desarrollados

El desarrollo del trabajo preventivo de la violencia en la pareja ha ido adquiriendo solidez desde sus inicios hasta la actualidad. Los primeros programas se sustentaron fundamentalmente en los supuestos de la teoría feminista y en la concepción de que tales comportamientos son el resultado de la existencia de sistemas sociales desiguales que fomentan la dominancia del hombre sobre la mujer. En consecuencia, su abordaje se centraba en prevenir la violencia dirigida del varón hacia la mujer. Estos programas mostraron su eficacia para modificar actitudes sexistas, principalmente en el caso de las mujeres (véase Jaffe et al., 1992; Jones, 1991; Krajewski et al., 1996). Conforme la investigación sobre la violencia en la pareja fue avanzando, también lo hicieron los programas de prevención desarrollados. Numerosos estudios evidenciaron el carácter

predominantemente bidireccional de la violencia en la pareja, especialmente entre parejas jóvenes (Archer, 2000; Gray y Foshee, 1997; Harned, 2002; O'Leary et al., 2008; Straus y Ramirez, 2007); así como su multicausalidad (Stith y McMonigle, 2009; Sugarman y Hotaling, 1989; Woodin y O'Leary, 2009). Numerosos factores de riesgo tenían que ser considerados a la hora de explicar e intervenir sobre este problema. Considerando estos resultados, comenzaron a aparecer programas de prevención cuyos currículums incluían el trabajo sobre un número más amplio de factores de riesgo.

Como hemos señalado, de entre todos los programas evaluados hasta la fecha, uno de los que mejores resultados ha obtenido es el *Safe Dates* (Foshee et al., 2005), que es asimismo el programa con una de las evaluaciones de resultados más amplia y metodológicamente más rigurosa. En general, podemos afirmar que los resultados alcanzados por los programas de prevención de la violencia en el noviazgo son alentadores y podemos concluir que estos programas han supuesto un avance importante en el camino de la prevención y el afrontamiento de la violencia en la pareja. Sin embargo, también presentan algunas limitaciones que deben ser consideradas.

Una primera limitación está relacionada con la evaluación de resultados. Aunque hace aproximadamente tres décadas que comenzaron a desarrollarse intervenciones preventivas de la violencia en la pareja, en numerosos casos no se han presentado datos sobre la eficacia de las mismas y sus autores asumen sin ningún tipo de apoyo empírico que los cambios están ocurriendo (Cornelius y Resseguie, 2007). Para poder avanzar con éxito en la prevención de la violencia en la pareja es fundamental que se evalúen los cambios logrados tras la aplicación de este tipo de intervenciones, lo cual permitirá tanto la justificación de su implementación como el diseño de programas futuros más eficientes. Además, de entre los programas que sí han evaluado los resultados obtenidos tras su aplicación, destaca una marcada ausencia en la evaluación de cambios conductuales. Esta ha sido señalada por algunos autores como una de las limitaciones más importante en el área (Cornelius y Resseguie, 2007; Shorey et al., 2012; Whitaker et al., 2006). Únicamente 7 de los 23 programas evaluaron cambios en los niveles de agresión (ninguno de ellos en nuestro país). Aunque la mayoría de los programas obtienen resultados positivos a nivel cognitivo e, incluso, en relación al desarrollo de determinadas habilidades, no podemos concluir que estos cambios derivarán en cambios en los niveles de agresión salvo que las conductas agresivas sean directamente evaluadas. Lo mismo puede aplicarse a aquellos programas que evalúan cambios en las

intenciones conductuales (i.e., intenciones manifestadas de comportarse o no agresivamente con la pareja; por ejemplo, Jaffe et al., 1992). Tal y como afirman Cornelius y Resseguie (2007), este tipo de medida no evalúa cambios conductuales reales, sino una inclinación comportamental autoinformada, la cual podría estar fuertemente influenciada por la deseabilidad social de los participantes y ser completamente incongruente con el comportamiento del individuo. Para poder establecer conclusiones sólidas acerca de la eficacia de los programas de prevención para modificar el comportamiento agresivo es imprescindible que en la evaluación de resultados se incluyan medidas directas de dichos comportamientos.

Otras limitaciones que conciernen a la evaluación de resultados se relacionan con el diseño y las medidas empleadas. En cuanto al primero, es importante reflexionar sobre la necesidad de plantear diseños de evaluación rigurosos. Sin grupo control no podemos excluir que los resultados sean efecto del propio desarrollo evolutivo de los adolescentes, entre otras posibles explicaciones. En ausencia de evaluaciones de seguimiento, no podemos afirmar que los resultados logrados se mantendrán en el tiempo. En este sentido, es importante tener en cuenta que un número importante de programas no contaron con grupo control en su diseño de evaluación de resultados (p.ej., Antle et al., 2011; Ball et al., 2009; Ball et al., 2012; Bell y Stanley, 2006; Hernando, 2007; Hilton et al., 1998; Jaffe et al., 1992; Pick et al., 2010) y/o alguna otra evaluación posterior al posttest (p.ej., Antle et al., 2011; Avery-Leaf et al., 1997; Ball et al., 2009; Ball et al., 2012; Black et al., 2012; Díaz-Aguado, 2002; Garrido y Casas, 2009; Hernando, 2007; Jones, 1991; Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012; Lavoie et al., 1995; Macgowan, 1997; Miller et al., 2012; Pick et al., 2010). Por lo que respecta a la medición de los resultados, es importante que se utilicen medidas con suficientes garantías psicométricas. En ocasiones los autores han barajado como posible explicación de los resultados que el instrumento no hubiera sido adecuado (p.ej., Avery-Leaf et al., 1997; Jaycox et al., 2006; Wolfe et al., 2003). El uso de escalas previamente validadas puede facilitar esta labor. Asimismo, pocas investigaciones han incluido medidas de deseabilidad social junto con las medidas de agresión. La medición de la deseabilidad social es importante de cara a descartar que los posibles cambios en los niveles de agresión se relacionen con una mayor presión social una vez participado en el programa de prevención.

Por lo que respecta al diseño de contenidos, destacar que un número amplio de programas no hace referencia a la fundamentación teórica del mismo, lo cual es esencial de cara a delimitar que teorías derivan en programas que resultan exitosos en la práctica. Además, algunos autores han apoyado su trabajo en posiciones teóricas limitadas. Por ejemplo, un número de programas se han sustentado exclusivamente en los postulados de la teoría feminista (Bell y Stanley, 2006; Jones, 1991; Krajewski et al., 1996; Salazar y Cook, 2006), obviando el papel de otras variables que han sido consistentemente relacionadas con la violencia en la pareja en la literatura sobre factores de riesgo (p.ej., determinadas características de personalidad, consumo de alcohol, presencia de estresores y/o conflictos en la relación, agresiones recibidas por parte de la pareja). Por otra parte, se han desarrollado un número de programas centrados principalmente en el trabajo sobre variables de naturaleza cognitiva (creencias, actitudes y mitos sobre la violencia en la pareja), obviando la relevancia del entrenamiento en habilidades para el logro de cambios conductuales. Los trabajos futuros deben considerar el diseño de programas que incluyan, además del trabajo sobre creencias y actitudes, un componente fuerte de entrenamiento en habilidades (Cornelius y Resseguie, 2007).

Además de lo anterior, es importante resaltar que aunque se han desarrollado un número relativamente amplio de programas de prevención de la violencia en el noviazgo, el trabajo preventivo en esta área es todavía considerablemente menor al de otras áreas como, por ejemplo, la prevención del consumo de drogas o la prevención de comportamientos sexuales de riesgo. Específicamente en nuestro país, a pesar de las recomendaciones realizadas y del incremento de la investigación en esta área, los estudios de evaluación de programas de prevención de la violencia en el noviazgo son considerablemente menores que en otros países. Además, ninguno de los programas desarrollados hasta la fecha evaluó cambios conductuales en el nivel de agresión de los adolescentes, por lo que no podemos extraer conclusiones acerca de su eficacia para modificar la manifestación de comportamientos agresivos hacia la pareja. Así, si bien los programas aparecidos en la última década suponen un avance importante, aportando datos de gran interés para el progreso en esta área de investigación; no se ha evaluado hasta la fecha ningún programa centrado en la intervención sobre un número amplio de factores de riesgo (que incluyan variables socioculturales pero también otras variables individuales, familiares y relacionales), el cual haya utilizado un diseño de evaluación riguroso y una muestra amplia de adolescentes.

1.4. Conclusiones teóricas y objetivos de la tesis

1.4.1. Aportaciones y limitaciones en la literatura previa

La violencia que tiene lugar en el contexto de las relaciones de pareja se ha reconocido en los últimos tiempos como un problema social y de salud pública, convirtiéndose en un foco de interés creciente para investigadores y profesionales de diversos ámbitos (salud, educativo, judicial, etc.). El estudio científico de esta problemática es relativamente reciente; sin embargo, su conceptualización ha variado considerablemente desde las primeras investigaciones hasta la actualidad (Whitaker y Lutzker, 2009). En un primer momento, por violencia en la pareja se entendían únicamente aquellos casos de violencia severa perpetrados por parte del varón hacia la mujer, los cuales tendían a escalar en el tiempo (Walker, 1979) hasta producirse, en algunos de los casos, desenlaces fatales como la muerte. En la actualidad, la casuística anterior se entiende como una de las posibles formas de violencia en la pareja que pueden presentarse, pero no la única ni la más prevalente. En este sentido, basándonos en los resultados de un número amplio de estudios empíricos, hemos pasado de una conceptualización unidimensional (agresión severa del hombre hacia la mujer), a una conceptualización pluridimensional en la que el fenómeno de la violencia en la pareja puede adquirir múltiples formas. Estas pueden variar tanto en su severidad (desde formas leves hasta las de mayor severidad), como en el tipo de agresión utilizado (física, psicológica o sexual), el actor que lleva a cabo los comportamientos agresivos (el hombre, la mujer o ambos) o el tipo de relaciones (parejas heterosexuales o parejas homosexuales; parejas casadas, parejas no casadas conviviendo o parejas en relaciones de noviazgo). Los estudios con jóvenes y adolescentes constataron la elevada prevalencia de comportamientos violentos en las relaciones de noviazgo (p.ej., Foshee et al., 2009; Jezl et al., 1996; O’Leary et al., 2008), incluso superior a la encontrada en la vida adulta y con una marcada bidireccionalidad. Aunque las agresiones de mayor severidad son muy poco prevalentes entre los jóvenes, no podemos ignorar la gravedad que esta problemática puede llegar a adquirir en algunos casos (p.ej., Coker et al., 2000; Foshee, 1996; Silverman et al., 2001), afectando a todas las áreas de la vida de los adolescentes. Además, algunos estudios sugieren que la violencia en el noviazgo aumenta la probabilidad de implicarse en relaciones violentas en la edad adulta (O’Leary et al., 1989; Smith et al., 2003; Sunday et al., 2011).

Además de por sus consecuencias negativas para la salud física y psicológica de los adolescentes, la relevancia del estudio de la violencia en parejas jóvenes se relaciona asimismo con la relevancia del momento evolutivo de la adolescencia. En primer lugar, señalar que durante la adolescencia existe una mayor probabilidad de implicarse en diferentes tipos de comportamientos de riesgo (inclusive relaciones agresivas), pero es al mismo tiempo un periodo evolutivo caracterizado por una alta plasticidad comportamental y una alta susceptibilidad al efecto de las intervenciones psicoeducativas (Irwin et al., 2002). En segundo lugar, resaltar que la adolescencia es el periodo de la vida en el que se establecen las primeras relaciones de pareja y se construyen estilos relacionales, más o menos funcionales y/o saludables, que pueden perdurar en el tiempo y repetirse en las relaciones de pareja futuras. La calidad de las relaciones sentimentales de los adolescentes es un indicador clave de su bienestar y repercute en su autoestima y su percepción de autocompetencia; además de proporcionarles la oportunidad de aprender cómo establecer, mantener y terminar relaciones de pareja, así como de practicar el manejo de conflictos y la negociación de cuestiones relacionadas con la confianza en la otra persona (Adler-Baeder et al., 2007). Además de lo anterior, es también importante tener en cuenta que el noviazgo es una etapa cada vez más larga y central en las relaciones de pareja. La relevancia de lo que ocurre en las primeras relaciones de noviazgo, junto con el avance en la comprensión de este fenómeno, ha permitido contemplar nuevas vías de actuación. Así, de las intervenciones realizadas exclusivamente con víctimas y maltratadores, se ha pasado asimismo a recalcar la importancia de la prevención.

En concreto, durante los años 80 surge la idea de que la prevención podría ser la mejor y más duradera aproximación al problema de la violencia en la pareja (Walther, 1986) y, a partir de los años 90, comienzan a diseñarse y evaluarse diferentes tipos de programas de prevención, en su mayoría diseñados para su aplicación durante la adolescencia temprana. Un número amplio de programas se han dirigido a la población general de adolescentes y se engloban dentro de lo que Gordon (1983) definió como prevención universal. No obstante, se han desarrollado también programas dirigidos a grupos de adolescentes en riesgo (p.ej., víctimas de maltrato infantil, minorías étnicas y adolescentes procedentes de entornos desfavorecidos). Los resultados obtenidos nos animan a seguir trabajando en esa dirección. Sin embargo, a pesar de los indudables avances realizados en las últimas décadas, el trabajo realizado es menor al de otros

comportamientos de riesgo para la salud en la adolescencia (p.ej., prevención del consumo de drogas o de los comportamientos sexuales de riesgo) y, tal y como afirman Whitaker et al. (2006), se necesitan más estudios de cara a establecer conclusiones sólidas acerca de la eficacia de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo. Además, aunque los resultados son alentadores, pocos programas han evaluado su efecto específicamente en los niveles de agresión en la pareja. Por otra parte, la mayoría de los programas se han desarrollado en Estados Unidos y Canadá; mientras que en nuestro país, a pesar de las recomendaciones realizadas desde diferentes ámbitos de la necesidad de trabajar preventivamente, los esfuerzos realizados son todavía limitados.

En respuesta a esta situación, la presente tesis doctoral pretendió realizar una aportación relevante a la literatura científica en el campo de la prevención de la violencia en el noviazgo, a través de la implementación y evaluación empírica de un programa diseñado para prevenir la violencia en las relaciones de noviazgo. El trabajo realizado partió del conocimiento científico acumulado hasta la fecha acerca de la naturaleza y las causas de la violencia en el noviazgo, así como de las limitaciones detectadas en los estudios previos de programas de prevención de la violencia en el noviazgo. Con la finalidad de facilitar una visión global de los estudios planteados, en el siguiente apartado se describen los objetivos generales de la tesis.

1.4.2. Objetivos de la tesis

En el marco de la presente tesis doctoral se planteó la realización de tres estudios con el objetivo general de valorar el efecto del programa de prevención sobre las diferentes variables trabajadas en el mismo, así como su efecto para reducir y/o evitar la aparición de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo. En la Tabla 1.7 se exponen de manera esquemática los objetivos de cada uno de ellos, así como el diseño y muestra empleados en cada caso.

Tabla 1.7. Objetivos de cada uno de los estudios de la tesis doctoral

	OBJETIVOS	DISEÑO	MUESTRA
ESTUDIO PILOTO	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el efecto del programa de prevención sobre las actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física y psicológica hacia la pareja. 2. Valorar el efecto del programa de prevención sobre la perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja. 3. Examinar si el programa de prevención tiene un efecto similar en hombres y mujeres. 4. Planificar la aplicación y evaluación futura del programa de prevención. 	Diseño cuasi experimental pre-post sin grupo control (evaluaciones aplicadas una semana antes y después del programa de prevención)	Estudiantes de instituto (N=104)
ESTUDIO 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Valorar el efecto del programa de prevención sobre los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en las relaciones de pareja. 2. Valorar el efecto del programa de prevención sobre las actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física y psicológica hacia la pareja. 3. Valorar el efecto del programa de prevención sobre las habilidades entrenadas: comunicación asertiva y control de la ira. 4. Valorar el efecto del programa de prevención sobre los recursos de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja. 5. Examinar si el programa de prevención tiene un efecto similar en hombres y mujeres. 6. Examinar varios aspectos relativos al diseño y proceso de implementación del programa de prevención considerando la información aportada por los adolescentes que participaron en el mismo y los monitores que lo aplicaron. 	Diseño cuasi experimental con grupo de cuasi control y evaluaciones pretest, posttest y seguimiento (seis meses después de la aplicación del programa)	Estudiantes de instituto (N=841; 389 en el grupo experimental y 452 en el grupo control)
ESTUDIO 3	<ol style="list-style-type: none"> 1. Examinar la prevalencia de comportamientos de agresión en las relaciones de noviazgo. 2. Examinar la prevalencia de un patrón bidireccional versus unidireccional (sólo perpetración y sólo victimización) de agresión en las relaciones de noviazgo. 3. Valorar el efecto del programa de prevención sobre los comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja (manifestados y recibidos). 4. Examinar si el programa de prevención tiene un efecto similar en hombres y mujeres. 	Diseño cuasi experimental con grupo de cuasi control y evaluaciones pretest, posttest y seguimiento (seis meses después de la aplicación del programa)	Estudiantes de instituto (N=516; submuestra extraída de los 841 participantes del estudio 2 que indicaron haber tenido al menos una relación de noviazgo)

CAPÍTULO 2

ESTUDIO PRIMERO

*Estudio piloto de la eficacia del Programa Escolar de
Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo*

ESTUDIO PRIMERO

Estudio piloto de la eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo¹

2.1. Introducción

La detección precoz de la violencia en el ámbito educativo y la necesidad de priorizar la labor preventiva han sido reclamadas como un objetivo central en la lucha contra la violencia en la pareja. Aunque en los últimos años se han desarrollado bastantes iniciativas preventivas de interés, sólo en número reducido de casos los autores presentan datos empíricos acerca de la eficacia de sus intervenciones. En nuestro país, se han desarrollado algunas intervenciones preventivas dirigidas a estudiantes escolarizados en centros de educación secundaria (Díaz-Aguado, 2002; Garrido y Casas, 2009; Hernando, 2007). Estos programas mostraron resultados positivos, aunque en ningún caso se evaluaron cambios específicamente en el nivel de agresión manifestado y/o recibido por los adolescentes en el contexto de sus relaciones de pareja. La necesidad de evaluar empíricamente los programas desarrollados, inclusive a nivel conductual, ha sido señalada reiteradamente como condición indispensable para el avance y consolidación de esta línea de trabajo (Cornelius y Resseguie, 2007). Además, como afirman Whitaker et al. (2006) tras un trabajo de revisión de los programas desarrollados en esta área, a pesar de que este tipo de programas son una aproximación prometedora para la prevención de la violencia en la pareja, se necesitan más estudios para poder establecer conclusiones sólidas acerca de su eficacia.

En consecuencia, considerando las limitaciones detectadas en el área de la prevención de la violencia en la pareja y que el trabajo realizado específicamente en nuestro país se encuentra todavía en sus inicios, nos planteamos la realización de un estudio piloto de evaluación de un programa diseñado para prevenir la violencia en el noviazgo. Los principales objetivos de este estudio fueron realizar un análisis inicial de la eficacia del programa de prevención, así como planificar los estudios futuros de

¹ Los resultados de este estudio piloto se encuentran aceptados para su publicación en Fernández-González, L. y Muñoz-Rivas, M. J. (en prensa). Eficacia de un programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo: Indicaciones tras un estudio piloto. *Behavioral Psychology*.

valoración de su eficacia en función de la experiencia durante la aplicación piloto. De acuerdo con las recomendaciones realizadas por Cornelius y Resseguie (2007) acerca de la necesidad de que los nuevos programas de prevención evalúen tanto los cambios producidos en los correlatos actitudinales de la violencia en el noviazgo como los cambios en el comportamiento de los participantes, se evaluó si el programa producía cambios en las actitudes y comportamientos de los adolescentes respecto a la violencia en la pareja. Además, dada la importancia del sexo de los participantes en este tipo de intervenciones, consideramos relevante introducir esta variable en los análisis. A continuación se describen de forma detallada los objetivos de este estudio piloto.

2.2. Objetivos

1. Valorar el efecto del programa de prevención para reducir la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión hacia la pareja:
 - 1.1. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física (con independencia del sexo del agresor).
 - 1.2. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física cuando es perpetrada por un hombre.
 - 1.3. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física cuando es perpetrada por una mujer.
 - 1.4. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión psicológica (con independencia del sexo del agresor).
 - 1.5. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por un hombre.
 - 1.6. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por una mujer.
2. Valorar el efecto del programa de prevención para reducir la manifestación de comportamientos agresivos:
 - 2.1. Valorar el efecto del programa para reducir la perpetración de comportamientos de agresión física hacia la pareja.

- 2.2. Valorar el efecto del programa para reducir la victimización de comportamientos de agresión física por parte de la pareja.
- 2.3. Valorar el efecto del programa para reducir la perpetración de comportamientos de agresión psicológica hacia la pareja.
- 2.4. Valorar el efecto del programa para reducir la victimización de comportamientos de agresión psicológica por parte de la pareja.
3. Examinar si el efecto del programa de prevención es similar en hombres y mujeres.
4. Planificar la aplicación y evaluación futura del programa de prevención en función de los resultados obtenidos en este estudio piloto.

2.3. Hipótesis

1. Después de la aplicación del programa de prevención los participantes mostrarán una reducción en la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física y psicológica hacia la pareja. Además, esta disminución se producirá tanto cuando la agresión es perpetrada por un hombre como cuando es perpetrada por una mujer.
2. Después de la aplicación del programa de prevención los participantes mostrarán una reducción en la perpetración de comportamientos de agresión física y psicológica hacia la pareja. Además, considerando la naturaleza bidireccional de la agresión en el noviazgo (p.ej., O’Leary et al., 2008), esperamos que esta disminución se produzca también para la victimización de los comportamientos de agresión física y psicológica recibidos por parte de la pareja.
3. Considerando el planteamiento teórico del programa de prevención con respecto a la reciprocidad de la agresión en la pareja y con respecto a la ausencia de una asociación directa hombre-agresor y mujer-víctima, esperamos que el efecto del programa sea similar para hombres y mujeres.
4. No se planteó ninguna hipótesis respecto al cuarto objetivo de este estudio debido a su carácter de planificación de la aplicación y evaluación futura del programa.

2.4. Método

2.4.1. Diseño

Con el objetivo de evaluar los cambios de los participantes en las variables de resultados estudiadas (i.e., actitudes y comportamientos) tras su participación en el programa de prevención, se planteó un diseño cuasi experimental pre-post (León y Montero, 2003). La evaluación pretest (Tiempo 1 [T1]) se llevó a cabo una semana antes del inicio de la aplicación del programa de prevención, mientras que la evaluación posttest (Tiempo 2 [T2]) se realizó una semana después de la finalización del mismo. Para la comprobación de la *hipótesis 1* se tomó como variable independiente el tiempo y como variable dependiente la manifestación de actitudes justificativas de la agresión. En concreto, se llevaron a cabo diferentes análisis para las siguientes variables dependientes: (a) justificación de la agresión física con independencia del sexo de agresor, (b) justificación de la agresión física cuando es perpetrada por un hombre, (c) justificación de la agresión física cuando es perpetrada por una mujer, (d) justificación de la agresión psicológica con independencia del sexo de agresor, (e) justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por un hombre, (f) justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por una mujer. Para la comprobación de la *hipótesis 2* se tomó como variable independiente el tiempo y como variable dependiente la manifestación de comportamientos agresivos. En concreto, se llevaron a cabo diferentes análisis para las siguientes variables dependientes: (a) perpetración de agresión física, (b) victimización de agresión física, (c) perpetración de agresión psicológica, y (d) victimización de agresión psicológica. Además, con el objetivo de poner a prueba la *hipótesis 3* se añadió a los análisis el sexo de los participantes como una segunda variable independiente.

2.4.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por 104 adolescentes de ambos sexos (52,9% mujeres), con edades comprendidas entre los 14 y 18 años ($M = 15,44$; $DT = 1,12$), que se encontraban escolarizados en varios centros educativos públicos de Madrid realizando estudios de educación secundaria (3º o 4º ESO). En cuanto a la nacionalidad, el 81,1% de la muestra estuvo compuesta por españoles, el 15,6% fueron de procedencia

latinoamericana y el restante 3,3% de otras nacionalidades. Respecto a la orientación sexual, todos los participantes indicaron ser heterosexuales.

2.4.3. Intervención

El Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo es un programa de prevención primaria y secundaria dirigido a adolescentes de ambos sexos con edades comprendidas preferentemente entre los 14 y 16 años. Consta de ocho sesiones, de aproximadamente 50-60 minutos de duración, articuladas en torno a cuatro módulos (ver Tabla 2.1). Se trata de una intervención psicoeducativa centrada en tres ejes fundamentales: (1) dotar de una estructura de *conocimientos* a los adolescentes que les permita comprender la naturaleza, el alcance y la repercusión de la violencia en la pareja en la sociedad actual; (2) modificar determinadas *creencias* y *actitudes* relacionadas con la violencia en la pareja; y (3) favorecer la adquisición de un conjunto de *habilidades* que favorezcan la formación de relaciones positivas y saludables.

A continuación se describen los aspectos más relevantes del programa de prevención en relación a: (a) su justificación teórica; (b) sus objetivos y contenidos; y (c) su diseño de presentación.

(a) Justificación teórica

El programa fue diseñado considerando los resultados de investigaciones previas acerca de la etiología de la violencia en el noviazgo y sus factores de riesgo. Se apoya fundamentalmente en la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1973, 1977) y el modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo (Riggs y O'Leary, 1989). En consonancia con estos planteamientos teóricos, así como los resultados de las investigaciones sobre los factores de riesgo de la violencia en el noviazgo, se recalca la importancia de variables como la violencia en la familia de origen, la aceptación de la agresión como un medio para resolver los conflictos en la pareja, las influencias culturales y/o de los medios de comunicación, las creencias sexistas, el consumo de alcohol u otras drogas, las agresiones del otro miembro de la pareja y la ausencia de apoyo familiar, social y/o comunitario. A un nivel más personal, se da relevancia a variables como el déficit en habilidades de comunicación y solución de problemas, un bajo control de la ira, la impulsividad, la empatía y una baja autoestima. En suma, el programa se centra en el manejo de un número importante de

Tabla 2.1. Módulos y sesiones del programa de prevención

MÓDULO I. FORMAR Y SENSIBILIZAR	
Sesión 1.	Conocer es fundamental para poder prevenir (tipos de violencia, ciclo y escalada del abuso)
Sesión 2.	Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja (variables que incrementan la probabilidad de aparición de agresiones en la pareja; discusión sobre las características de las relaciones saludables)
MÓDULO II. MITOS Y EDUCACIÓN	
Sesión 3.	La identidad de género (modelos y prejuicios sexistas)
Sesión 4.	La legitimidad de la violencia (la violencia en los medios de comunicación; mitos socioculturales que justifican la violencia)
MÓDULO III. IMPULSAR UN PROYECTO DE DESARROLLO HUMANO	
Sesión 5.	Mi valía personal (la autoestima y su relación con el uso de la violencia)
Sesión 6.	La comunicación (estilos de comunicación pasivo, asertivo y agresivo; derechos y responsabilidades en una relación de pareja)
Sesión 7.	El mundo emocional: la ira (cómo responder adecuadamente al estado emocional de ira; las conductas impulsivas y sus consecuencias negativas)
MÓDULO IV. ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO ESPECÍFICAS	
Sesión 8.	Y tú, ¿qué puedes hacer?, ¿quién me orienta? (adquisición de estrategias de afrontamiento frente a la violencia en la pareja)

Nota. Entre paréntesis se indican ejemplos de los contenidos tratados en cada una de las sesiones.

variables que incrementan el riesgo de que los jóvenes se impliquen en relaciones violentas, haciendo especial hincapié en la modificación de actitudes y en el desarrollo de habilidades.

Por lo que respecta a la población diana, de acuerdo con los resultados de las investigaciones que apuntan a la existencia de un patrón bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo de los adolescentes (Archer, 2000; Gray y Foshee, 1997; O’Leary et al., 2008), el programa se dirige tanto a hombres como a mujeres y enfatiza el rol de ambos sexos en el comportamiento violento. En cuanto a la edad, el programa fue diseñado para adolescentes con edades comprendidas preferentemente entre los 14 y 16 años. Tal y como afirman Nation et al. (2003), los programas de prevención deben implementarse antes de que la problemática objeto de intervención se haya manifestado,

pero no antes de que la temática a tratar sea relevante para la población diana. En torno a los 14 años, una gran parte de los adolescentes ya informan haber mantenido alguna relación de noviazgo (Avery-Leaf y Cascardi, 2002). Además, aunque la mayoría de investigadores coinciden en señalar que la aparición de los primeros comportamientos violentos tiene lugar cuando se conforman las primeras relaciones de noviazgo, los resultados del estudio longitudinal de Foshee et al. (2009) evidencian que el pico de mayor agresión no se produce hasta los 16-17 años de edad. Finalmente, resaltar que dado que el programa se dirige a la población general de adolescentes, se planificó su aplicación en institutos de educación secundaria, ya que a través de los centros educativos se puede acceder con relativa facilidad a un número amplio de adolescentes.

(b) Objetivos y contenidos

En la Tabla 2.2 se recogen los objetivos perseguidos en cada una de las sesiones del programa de prevención. Tal y como puede observarse, el *primer módulo* (formado por las dos primeras sesiones) se dirige a mejorar la comprensión de la naturaleza, las causas y el proceso de desarrollo de la violencia en la pareja. Sus contenidos versan sobre las diferentes manifestaciones de los comportamientos agresivos (i.e., agresión física, psicológica y sexual), el fenómeno de la escalada y el ciclo de la violencia, así como los factores de riesgo y protección que se relacionan con un aumento o disminución de la probabilidad de aparición de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo. Con este primer módulo se pretende aportar una base sólida de conocimientos acerca del fenómeno de la violencia en la pareja, al mismo que se trabaja en la formación y/o consolidación de valores de respeto, aceptación y no violencia. El *segundo módulo* (formado por las sesiones tercera y cuarta) se centra en la modificación de los modelos y prejuicios sexistas que imperan en las denominadas sociedades patriarcales, así como en la deslegitimación de los modelos socioculturales violentos que perpetúan y justifican este tipo de comportamientos. A lo largo de este módulo, se hace especial hincapié en el análisis de los mitos y las falsas creencias que condenan de antemano a las víctimas y justifican los actos agresivos. Por su parte, el *tercer módulo* (de la sesión cinco a la siete) se dirige a facilitar el desarrollo de un conjunto de habilidades personales y sociales que actúan como factores de protección frente al inicio y/o mantenimiento de la violencia en la pareja. En este sentido, se trabajan diferentes aspectos relacionados con la autoestima, la empatía, la asertividad, el desarrollo de

Tabla 2.2. Objetivos de cada una de las sesiones del programa de prevención

Módulo I. Formar y sensibilizar	
Sesión 1. Conocer es fundamental para prevenir	(1) Presentación del programa y de los monitores; (2) Informar qué es la violencia y sus diferentes tipos (física, psicológica y sexual); (3) Explicar el ciclo y la escalada de la violencia; y (4) Sensibilizar acerca de la existencia de conductas agresivas en las relaciones de noviazgo y de su relación con la violencia futura.
Sesión 2. Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja	(1) Aprender a detectar e identificar las situaciones que hacen más probable la aparición de agresiones; (2) Descubrir formas de relacionarse más enriquecedoras en las que se favorezca el respeto y la igualdad; y (3) Reflexionar acerca de la propia relación de pareja.
Módulo II. Mitos y educación	
Sesión 3. La identidad de género	(1) Enseñar a detectar y analizar críticamente los modelos sexistas que limitan las experiencias de hombres y mujeres y pueden llevar a justificar la violencia como una forma de resolver los problemas; y (2) Favorecer la construcción de una identidad propia, libre de valores sexistas y basada en el respeto, la cooperación y la igualdad.
Sesión 4. La legitimidad de la violencia	(1) Concienciar de los mitos socioculturales y los modelos violentos que justifican y perpetúan la violencia; (2) Favorecer la concepción de la violencia como un proceso destructivo para la víctima, el agresor y el sistema social; y (3) Observar críticamente el amor idealizado que nos llega a través de la literatura, la música y el cine.
Módulo III. Impulsar un proyecto de desarrollo humano	
Sesión 5. Mi valía personal	(1) Entender qué es la autoestima y relacionarla de forma correcta con la violencia de género; (2) Tomar conciencia de la valoración que hacemos de nosotros mismos; (3) Reforzar la autoestima descubriendo posibilidades reales de cómo llevar a cabo esta mejora; y (4) Responder asertivamente a las críticas.
Sesión 6. La comunicación	(1) Diferenciar los comportamientos y estilos de comunicación agresivos, pasivos y asertivos; (2) Aprender a pedir cambios de conducta de forma asertiva; (3) Posibilitar que cada uno se descubra como una persona capaz de pensar, sentir y actuar de forma autónoma; y (4) Tomar conciencia de los derechos propios y ajenos y aprender a defenderlos asertivamente.
Sesión 7. El mundo emocional: la ira	(1) Aprender a identificar y reconocer las distintas emociones propias y ajenas; (2) Comprender qué son las emociones (en particular la ira) y su funcionalidad; (3) Aprender a responder adecuadamente al estado emocional de ira y a vivir las situaciones de conflicto como una oportunidad de crecimiento personal y social; y (4) Detectar y hacerse consciente de las conductas impulsivas, así como de sus consecuencias negativas.
Módulo IV. Estrategias de afrontamiento específicas	
Sesión 8. Y tú, ¿qué puedes hacer?, ¿quién me orienta?	(1) Comprender el alcance de los efectos negativos que la violencia produce en las personas implicadas; (2) Adquirir estrategias de afrontamiento frente a la violencia en la pareja; (3) Afianzar los recursos personales aportados e informar de nuevos recursos institucionales; y (4) Despedida y cierre del programa.

habilidades de comunicación asertiva, habilidades de solución de problemas y el manejo de la ira. Finalmente, el *cuarto módulo* (integrado por la octava y última sesión del programa) se centra en la comprensión de las consecuencias de la violencia en la pareja y en el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja, propias y ajenas. Se trabaja en el afianzamiento de los recursos personales desarrollados a lo largo del programa, así como en favorecer el conocimiento y acercamiento a los recursos institucionales disponibles en la comunidad.

(c) Diseño de presentación

Teniendo en cuenta que el programa está planteado para ser aplicado en el contexto escolar por un conjunto de monitores entrenados para este fin, se diseñaron dos manuales de apoyo: el manual del monitor y el manual del alumno. El *manual del monitor* está formado por los cuatro módulos de los que consta el programa de prevención. Cada módulo dispone de tres apartados: (1) planteamiento y justificación (que contiene la información que el monitor debe dar a los adolescentes a la hora de introducir cada módulo, así como la justificación teórica de los contenidos tratados en el mismo); (2) objetivos generales (con una descripción de los objetivos generales que persigue cada uno de los módulos); y (3) desarrollo de cada una de las sesiones del módulo. A su vez, todas las sesiones que conforman los módulos cuentan con el mismo diseño y estructura, lo cual facilita la utilización y comprensión del programa. A lo largo del desarrollo de cada una de las sesiones se incluyen todas las instrucciones necesarias para su aplicación, habiendo sido diseñadas para dotar al profesional que aplica el programa de los conocimientos y recursos necesarios para su implementación. En concreto, cada sesión se organiza de acuerdo a los siguientes apartados: (a) objetivos específicos, (b) procedimiento y contenidos, (c) contenidos clave, (d) listado de actividades, (e) material, y (f) desarrollo de la sesión. En la Tabla 2.3 se incluye una descripción de cada uno de estos apartados. Además, en el Apéndice 1 se incluyó la primera sesión del programa de prevención completa, así como la presentación de las restantes sesiones incluyendo sus objetivos, procedimiento y contenidos, contenidos clave, listado de actividades y material.

Por su parte, el *manual del alumnado* contiene todo el material de trabajo que estos necesitarán para el desarrollo de cada una de las sesiones (hojas de trabajo, dinámicas y materiales didácticos, tareas para casa, etc.). De esta manera, los alumnos disponen de todo el material necesario para trabajar en las tareas que los monitores

indiquen en cada momento de la sesión. A modo de ejemplo, el material de trabajo del alumnado correspondiente a la primera sesión del programa de prevención está recogido en la descripción de esa sesión (ver Apéndice 1).

Tabla 2.3. Diseño de presentación de las sesiones del programa de prevención

OBJETIVOS ESPECÍFICOS. Al inicio de cada sesión se detallan los objetivos específicos de la misma clarificando las metas concretas a lograr.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS. En este apartado se explica cómo debe desarrollarse la sesión de cara al logro de los objetivos especificados. Además, se explica la relación entre las actividades propuestas y los contenidos clave que han de transmitirse.

CONTENIDOS CLAVE. Se describen de forma concisa los conceptos de la sesión que se consideran esenciales y aquellos que puedan aclarar el sentido de los primeros. El objetivo es que los monitores tengan claro y presente durante el desarrollo de la sesión todos los contenidos que se consideran fundamentales.

LISTADO DE ACTIVIDADES. En este apartado se presenta una relación nominal de las actividades que se llevarán a cabo dentro de la sesión.

MATERIAL. Se especifica el listado de los recursos y materiales didácticos que se facilitan o se necesitan para el adecuado desarrollo de la sesión, tanto las hojas de ejercicios que los alumnos deben extraer de su cuadernillo, como cualquier otro tipo de material complementario contenido en el manual del monitor (transparencias, presentaciones, etc.).

DESARROLLO DE LA SESIÓN. En este apartado se describe cada una de las actividades que se van a llevar a cabo durante la sesión y se expone de forma detallada la forma en que los monitores deben introducirlas y trabajarlas con los alumnos. En este sentido, se indica cómo pueden proponerlas, qué instrucciones concretas deben dar, qué ejemplos posibles pueden utilizar para mejorar la comprensión de los conceptos o las tareas propuestas, nociones temporales para el desarrollo de la sesión, etc. Además, se aporta a los monitores estrategias a utilizar para favorecer la motivación y la participación de los adolescentes (*role-playing*, trabajo en grupo, debates, ensayos de conducta, etc.), así como soluciones ante posibles dudas o problemas que puedan surgir en la clase. Al final de cada sesión se describen las tareas que los monitores deben proponer a los adolescentes para que continúen trabajando en su casa. El objetivo es de las actividades para casa afianzar y generalizar los contenidos que se han tratado, así como las habilidades entrenadas y los cambios logrados. La siguiente sesión se inicia siempre con la revisión de la tarea para casa, sirviendo como repaso y nexo entre las sesiones y aportando sensación de continuidad.

2.4.4. Instrumentos²

Variables sociodemográficas y relacionales

Se incluyeron preguntas relativas al sexo, la edad, la nacionalidad y la orientación sexual. Se recogió también información referida a las relaciones de pareja mantenidas: edad de la primera relación, número de parejas y duración de la relación más larga. Los participantes que se encontraban en una relación de pareja en el momento de la evaluación debían además indicar la duración de dicha relación, la edad del novio/a, el nivel de compromiso o seriedad, la frecuencia de contacto, su nivel de satisfacción y su predicción futura para la relación (ver sección A del Apéndice 2).

Justificación del uso de la agresión física

Para la evaluación de las actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física hacia la pareja se empleó la Escala de Actitudes sobre la Agresión durante Situaciones de Noviazgo (*Attitudes about Aggression in Dating Situations, AADS*; Slep, Cascardi, Avery-Leaf y O’Leary, 2001). Este instrumento (ver sección C del Apéndice 2) está integrado por 10 ítems, con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*total de acuerdo*) a 6 (*total en desacuerdo*), los cuales describen diferentes actos de agresión física contextualizados en una situación específica. Cuatro de los ítems describen a un hombre agrediendo a su novia (p.ej., “Luis se entera de que Alicia ha estado saliendo con alguien más a sus espaldas. Él se enfada mucho y le da una bofetada”), otros cuatro describen a una mujer agrediendo a su novio (p.ej., Marcos llama “puta” a Tina delante de sus amigos. Tina le da una bofetada”) y los dos restantes describen agresiones en contra de una persona del mismo sexo en el contexto de un conflicto de pareja (p.ej., “Miguel sorprende a Carmen coqueteando con Roberto. Miguel se enfada mucho y golpea a Roberto por coquetear con Carmen”). Para medir la justificación de cada tipo de agresión, los participantes deben indicar su grado de acuerdo con el comportamiento agresivo subrayado en cada una de las situaciones descritas. Esta escala ha sido validada en población adolescente española mostrando unas propiedades psicométricas adecuadas (Muñoz-Rivas, Gámez-Guadix, Fernández-González y González, 2011). Se calculó una puntuación media total de justificación de la agresión física ($\alpha = ,83$; para la muestra de estudio en T1) con los 10 ítems que componen la escala. Se calculó además

² El protocolo de evaluación se encuentra en el Apéndice 2.

una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por el varón (para la que se usaron los cuatro ítems que describen a un hombre agrediendo a su novia; $\alpha = ,76$, para la muestra de estudio en T1) y una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por parte de la mujer (para la que se usaron los cuatro ítems que describen a una mujer agrediendo a su novio; $\alpha = ,69$, para la muestra de estudio en T1). Con anterioridad al cálculo de las puntuaciones medias se invirtieron todos los ítems, de tal manera que una mayor puntuación significa una mayor justificación de la agresión física.

Justificación del uso de la agresión psicológica

Para la evaluación de las actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica hacia la pareja se empleó la Escala de Justificación de Tácticas Coercitivas y Agresiones Verbales (*Justification of Verbal/Coercive Tactics Scale, JVCT*; Slep et al., 2001). Este instrumento (ver sección C del Apéndice 2) mide la justificación de tres tipos de violencia psicológica: agresión verbal (cuatro ítems; p.ej., “Insultar o amenazar al novio/a”), comportamiento dominante (cuatro ítems; p.ej., “Interferir en la relación del novio/a con miembros de su familia”) y comportamiento celoso (cuatro ítems; p.ej., “Comprobar lo que el novio/a hace y exigir explicaciones”). Está compuesta por un total 12 ítems con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*nunca está justificado*) hasta 5 (*justificado en muchas ocasiones*). Cada ítem es administrado dos veces, la primera referida a la justificación de la agresión cuando es perpetrada por un hombre y la segunda relativa a su justificación cuando es ejercida por una mujer. La JVCT ha sido validada en población adolescente española mostrando unas adecuadas propiedades psicométricas (Muñoz-Rivas et al., 2011). De manera similar a la justificación de la agresión física, se calculó la puntuación media total de la justificación de la agresión psicológica ($\alpha = ,90$; para la muestra de estudio en T1), una puntuación media total de justificación de la agresión psicológica ejercida por el varón ($\alpha = ,80$; para la muestra de estudio en T1) y una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por parte de la mujer ($\alpha = ,80$; para la muestra de estudio en T1).

Agresión física

Fue evaluada empleando la subescala de agresión física de la Escala Modificada de Tácticas para el Conflicto (*Modified Conflict Tactics Scale, M-CTS*; Neidig, 1986), la cual evalúa el modo en que cada individuo resuelve los conflictos en el transcurso de una

discusión con su pareja (ver sección B del Apéndice 2; ítems 10 a 18). La M-CTS es una versión modificada de la CTS (*Conflict Tactics Scales*; Straus, 1979), que ha sido adaptada y validada en población adolescente por Cascardi et al. (1999), demostrando su utilidad para evaluar la agresión en el noviazgo entre estudiantes de instituto. La M-CTS ha sido también validada en una muestra de adolescentes y jóvenes adultos españoles (Muñoz-Rivas et al., 2007), con coeficientes de consistencia interna oscilaron entre $\alpha = ,63$ y $\alpha = ,82$, dependiendo de la subescala. La subescala de agresión física del M-CTS está compuesta por nueve ítems bidireccionales (perpetración/victimización) con un formato de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*). En concreto, cada ítem se presenta dos veces, en primer lugar en relación a la conducta del encuestado (perpetración de agresión) y, en segundo lugar, en relación al comportamiento de la pareja del encuestado (victimización de agresión). De este modo, los participantes deben indicar si han perpetrado o sido víctimas de cada uno de los comportamientos agresivos enumerados (p.ej., “¿Tú has abofeteado a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha abofeteado?”) en el transcurso de una discusión con su pareja (durante toda la relación actual o, en su ausencia, la más reciente). Las puntuaciones medias de agresión física perpetración ($\alpha = ,66$; para la muestra de estudio en T1) y agresión física victimización ($\alpha = ,60$; para la muestra de estudio en T1) se calcularon sumando y dividiendo por nueve la puntuación para cada uno de los ítems de esta subescala.

Agresión psicológica

La agresión psicológica fue evaluada usando los ítems procedentes de la subescala de agresión psicológica de la Escala Modificada de Tácticas para el Conflicto (*Modified Conflict Tactics Scale, M-CTS*; Neidig, 1986), tal y como fue adaptada para su uso con adolescentes por Cascardi et al. (1999); y la Escala de Tácticas Dominantes y Celosas (*Dominating and Jealous Tactics Scale, DJTS*; ver sección B del Apéndice 2). La subescala de agresión psicológica de la M-CTS (ítems 4 a 9) está compuesta por seis ítems bidireccionales (perpetración/victimización) con un formato de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*). Cada ítem se presenta dos veces, en primer lugar en relación a la conducta del encuestado (perpetración de agresión) y, en segundo lugar, en relación al comportamiento de la pareja del encuestado (victimización de agresión). Los participantes deben indicar si han perpetrado o han sido víctimas de cada uno de los comportamientos agresivos enumerados (p.ej., “¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?”) en el transcurso de una

discusión con su pareja (durante toda la relación actual o, en su ausencia, la más reciente). Por su parte, la DJTS está compuesta por 11 ítems bidireccionales (perpetración/victimización), con un formato de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*), los cuales fueron seleccionados a partir del análisis factorial que Kasian y Painter (1992) realizaron del Inventario de Maltrato Psicológico de la Mujer (*Psychological Maltreatment of Women Inventory, PMWI*; Tolman, 1989), ampliamente utilizado para evaluar diferentes formas de abuso emocional en las relaciones de pareja. En concreto, esta escala evalúa la presencia de tácticas dominantes (siete ítems; p.ej., “He intentado poner en contra de mi novio/a a su familia y amigos”, “Mi novio/a ha intentado poner a mi familia y amigos en contra mía”) y tácticas celosas (cuatro ítems; p.ej., “Compruebo lo que hace mi novio/a y exijo que me diga donde ha estado”, “Mi novio/a comprueba lo que hago y me exige que le diga donde he estado”). La DJTS ha sido validada en una muestra de adolescentes y jóvenes españoles (González, 2008), mostrando unas adecuadas propiedades psicométricas. Considerando los objetivos del presente estudio, se calculó una puntuación media global de agresión psicológica perpetración ($\alpha = ,82$; para la muestra de estudio en T1) y agresión psicológica victimización ($\alpha = ,77$; para la muestra de estudio en T1) utilizando los ítems procedentes de ambas escalas.

2.4.5. Procedimiento

Con el objetivo de alcanzar mayoritariamente a estudiantes con edades comprendidas entre los 14 y 16 años, se planteó como criterio de selección que los participantes se encontraran realizando estudios en el segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. De este modo, todos los participantes seleccionados para este estudio piloto estaban realizando estudios de 3º o 4º ESO y se encontraban escolarizados en cuatro institutos públicos de diferentes áreas de Madrid. Los institutos fueron seleccionados en función de su interés en el proyecto de investigación y en la aplicación del programa de prevención. Con anterioridad a la aplicación del programa, se explicaron los objetivos y procedimiento del estudio a la administración del centro y a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y se obtuvo consentimiento informado de ambas partes. Asimismo, se informó a los alumnos que su participación en el estudio era voluntaria y el cuestionario de evaluación anónimo. En la última sesión, como parte del contenido del programa de prevención, se les proporcionó una hoja con varias direcciones y

teléfonos de centros donde podrían acudir en caso de tener alguna duda o problema relacionado con una situación de violencia en su relación de pareja (ver Apéndice 6).

Los participantes completaron el instrumento de evaluación en dos ocasiones diferentes, una semana antes (T1) y una semana después de la aplicación del programa (T2). Las instrucciones dadas a los participantes durante las sesiones de evaluación están recogidas en el Apéndice 5. Con el objetivo de garantizar el anonimato de las evaluaciones pero permitir el emparejamiento del pretest y el posttest, cada participante debía indicar un pseudónimo compuesto por seis letras que incluían: las dos primeras letras del nombre de su padre, las dos primeras letras del nombre de su madre y las dos primeras letras de su nombre. Tanto el programa de prevención, como las evaluaciones pre y post, se aplicaron durante el espacio de tutorías del calendario docente de los centros educativos. Las sesiones tuvieron una duración de 50-60 minutos y estuvieron dirigidas por miembros del equipo de investigación y monitores (estudiantes en formación de postgrado) entrenados para este fin. Todas las personas integrantes del equipo de campo participaron en un curso de formación de 15 horas de duración dirigido por miembros del equipo de investigación. Este tenía como objetivo dotar a los monitores de los conocimientos y las habilidades necesarias para que dominaran los contenidos y materiales del programa de prevención, el cual iba a ser aplicado en colaboración con los investigadores del proyecto y el departamento de orientación de los centros educativos.

Con este procedimiento, se recogieron un total de 140 cuestionarios en la evaluación pre y 114 en la evaluación post. Una vez recogidos todos los cuestionarios, se procedió a eliminar aquellos que no hubieran sido correctamente cumplimentados, bien por presentar evidencias de patrones de respuesta cuestionables o bien por contar con la indicación expresa de cualquiera de los miembros del equipo de campo de que dudaba sobre la veracidad de los datos aportados. Asimismo, se eliminaron los cuestionarios con gran cantidad de datos perdidos (50% o superior). En torno a un 4-5% de los cuestionarios fueron eliminados por alguno de estos motivos. De esta manera, se dieron por válidos los cuestionarios de 133 participantes en el pretest y 109 en el posttest, de entre los cuales 104 presentaban ambas evaluaciones y constituyeron, por tanto, la muestra final de estudio. Previo al análisis de datos se imputaron los datos perdidos según el método “tendencia lineal en el punto” proporcionado por el programa estadístico SPSS.

2.4.6. Análisis de datos

En primer lugar, previo al análisis del efecto del programa de prevención, se realizaron una serie de comparaciones en T1 con el objetivo de determinar si los participantes que completaron ambas evaluaciones ($n = 104$) se diferenciaban de los participantes que, habiendo completado la evaluación en T1, no completaron la evaluación en T2 ($n = 29$). En concreto, se analizaron variables demográficas (sexo, edad y nacionalidad), variables relacionales (haber tenido alguna relación de noviazgo y estar en una relación de noviazgo en el momento de la evaluación) y las diferentes variables de resultados estudiadas (i.e., actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja y conductas agresivas en la pareja). Se usó la prueba t de Student para muestras independientes o el estadístico chi -cuadrado en función del tipo de variable comparada en cada momento.

En segundo lugar, para valorar el efecto del programa de prevención sobre las actitudes justificativas de la agresión y los comportamientos agresivos en la pareja, se efectuaron varios análisis de varianza de tipo factorial mixto con un factor intra-sujetos (el tiempo) y un factor inter-sujetos (el sexo de los participantes). Con el objetivo de determinar la idoneidad del uso del ANOVA para cada una de las variables estudiadas, se revisó el cumplimiento de los supuestos de normalidad y homogeneidad de varianzas, a través de los estadísticos de Shapiro-Wilk y F de Levene. Dado que el factor intra-sujetos estuvo compuesto únicamente por dos niveles, no fue necesario revisar el supuesto de esfericidad. Los resultados no permitieron concluir que los supuestos se cumplieran para todas las variables estudiadas; sin embargo, teniendo en cuenta el tamaño muestral y que los grupos definidos por el factor inter-sujetos (el sexo de los participantes) fueron de un tamaño similar, el ANOVA debería ser razonablemente robusto a la violación de dichos supuestos (Field, 2009). Para corroborar esta hipótesis, se realizaron asimismo los análisis usando pruebas no paramétricas robustas a su incumplimiento. Dado que no existe ninguna alternativa al ANOVA de tipo factorial mixto, en primer lugar se utilizó la prueba de Wilcoxon para comparar las puntuaciones medias obtenidas en T1 y T2, evaluando de esta manera el efecto principal del programa para cada una de las variables dependientes. A continuación, para evaluar la interacción entre el efecto del programa y el sexo de los participantes, se calculó la diferencia entre la puntuación media en T1 y T2 para cada una de las variables y, una vez calculadas estas puntuaciones, se utilizó la prueba U de Mann-Whitney para analizar la existencia de diferencias significativas en las mismas entre hombres y mujeres. Las pruebas no

paramétricas condujeron a los mismos resultados que los ANOVA, por lo que se decidió informar de los últimos para facilitar la exposición de los resultados. Los análisis estadísticos fueron realizados con el paquete estadístico SSPS v.15 para Windows.

2.5. Resultados

Análisis de pérdida de participantes

No se encontraron diferencias significativas entre los participantes que completaron ambas evaluaciones ($n = 104$) y aquellos que, habiendo completado la evaluación en T1, no completaron la evaluación en T2 ($n = 29$), para ninguna de las variables analizadas: sexo, $\chi^2(1) = 0,30$, $p = ,584$; edad, $t(131) = -0,37$, $p = ,711$; nacionalidad, $\chi^2(2) = 0,98$, $p = ,613$; haber tenido alguna relación de noviazgo, $\chi^2(1) = 0,11$, $p = ,741$; estar en una relación de noviazgo en el momento de la evaluación, $\chi^2(1) = 1,10$, $p = ,295$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física, $t(131) = 0,68$, $p = ,499$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física cuando son perpetrados por un hombre, $t(131) = 0,59$, $p = ,559$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física cuando son perpetrados por una mujer, $t(131) = 0,80$, $p = ,423$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica, $t(131) = 1,48$, $p = ,153$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica cuando son perpetrados por un hombre, $t(131) = 1,64$, $p = ,104$; la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica cuando son perpetrados por una mujer, $t(131) = 1,14$, $p = ,256$; la perpetración de comportamientos de agresión física, $t(115) = -1,34$, $p = ,182$; la victimización de comportamientos de agresión física, $t(115) = 0,31$, $p = ,757$; la perpetración de comportamientos de agresión psicológica, $t(115) = 0,40$, $p = ,692$; la victimización de comportamientos de agresión psicológica, $t(115) = 0,60$, $p = ,551$. En conclusión, estos resultados nos indican que los participantes que no completaron el posttest no se diferenciaron de los que completaron ambas evaluaciones y que, por tanto, no se produjeron sesgos en los resultados del efecto del programa como consecuencia de la pérdida de participantes.

Características relacionales de la muestra

El 88,5% ($n = 92$) de los participantes afirmaron en el pretest haber tenido alguna relación de pareja. En concreto, estos adolescentes indicaron haber tenido su primera relación de noviazgo en torno a los 12 años de edad y haber mantenido hasta la fecha alrededor de 3 relaciones de noviazgo, siendo la más larga de aproximadamente seis meses de duración. Además, de entre los participantes que indicaron haber mantenido alguna relación de noviazgo, el 42,9% ($n = 39$) se encontraban en una relación de pareja en el momento de la evaluación, con una duración media de en torno a ocho meses y que definieron como estable o seria en, aproximadamente, el 60 % de los casos. Para una descripción más exhaustiva de las características relacionales de la muestra véase la Tabla 2.4.

Tabla 2.4. Características relacionales de la muestra ($N = 92$)

Variables	Mujeres ($n = 55$)	Hombres ($n = 49$)	t / χ^2
Edad del primer novio/a [M (DT)]	12,83 (2,08)	12,02 (1,92)	1,91
Número de novios/as [M (DT)]	3,38 (3,28)	3,67 (4,46)	-0,38
Duración en meses de la relación más larga [M (DT)]	7,93 (9,95)	5,90 (8,46)	1,01
Actualmente en una relación (% SI)	52,1	32,6	3,53
Edad del novio/a actual [M (DT)]	17,16 (2,07)	15,15 (1,21)	3,75**
Duración en meses de la relación actual [M (DT)]	10,72 (11,44)	3,21 (3,87)	2,99**
Tipo de relación (%)			
Nueva	16,0	16,7	0,01
Casual	24,0	25,0	
Estable/Seria	60,0	58,3	
Frecuencia de contacto (%)			
Mensualmente	0,0	0,0	0,01
Semanalmente	37,5	35,7	
A diario	62,5	64,3	
Futuro de la relación (%)			
Nos casaremos	12,5	21,4	0,81
Seguiremos saliendo juntos	62,5	50,0	
Yo romperé con él/ella	16,7	21,4	
Él/ella romperá conmigo	8,3	7,1	

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión

En la Tabla 2.5 se presentan las medias y desviaciones típicas, antes y después de la aplicación del programa de prevención, para cada una de las variables actitudinales analizadas. Por su parte, en la Tabla 2.6 se presentan los resultados de los análisis de varianza realizados. Como puede observarse, el efecto principal del tiempo fue significativo para las actitudes justificativas de la agresión física, $F(1, 102) = 25,20$, $p < ,001$, $\eta^2_p = ,20$; y para las actitudes justificativas de la agresión psicológica $F(1, 102) = 12,34$, $p < ,01$, $\eta^2_p = ,11$. Asimismo, el efecto fue significativo cuando se analizó la justificación de ambos tipos de agresión teniendo en cuenta el sexo del agresor (i.e., hombre agrede a mujer, mujer agrede a hombre). Estos resultados nos indican que los adolescentes que participaron en el programa de prevención encontraron menos justificado cometer un amplio abanico de agresiones (desde insultar a la pareja hasta empujarle o agredirle físicamente) en diversos contextos como, por ejemplo, una posible infidelidad o una agresión recibida por parte del novio/a.

Tabla 2.5. Puntuación media (*M*) y desviación típica (*DT*) de las variables actitudinales en las evaluaciones pre y post ($N = 104$)

Justificación de la agresión	Rango	T1(PRE)		T2(POST)	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Total					
Física (total)	1-6	3,24	0,87	2,84	0,94
Física hombre-mujer	1-6	2,32	0,96	2,07	1,02
Física mujer-hombre	1-6	4,35	1,04	3,87	1,26
Psicológica (total)	1-5	1,86	0,56	1,68	0,48
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,86	0,57	1,67	0,48
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,87	0,57	1,69	0,49
Mujeres/ Hombres (n = 55/49)					
Física (total)	1-6	3,16/3,34	0,75/1,00	2,72/2,98	0,83/1,04
Física hombre-mujer	1-6	2,16/2,50	0,82/1,07	1,87/2,30	0,78/1,21
Física mujer-hombre	1-6	4,51/4,16	0,96/1,10	3,94/3,79	1,25/1,28
Psicológica (total)	1-5	1,92/1,80	0,57/0,54	1,70/1,66	0,40/0,56
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,94/1,77	0,60/0,53	1,68/1,66	0,39/0,57
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,91/1,82	0,56/0,58	1,71/1,66	0,42/0,56

Tabla 2.6. Resultados de los análisis de varianza para las variables actitudinales ($N = 104$)

Justificación de la agresión	Tiempo		Sexo		Tiempo \times Sexo	
	$F(1,102)$	η^2_p	$F(1,102)$	η^2_p	$F(1,102)$	η^2_p
Física (total)	25,20***	,20	1,90	,02	0,23	,00
Física hombre-mujer	7,69**	,07	5,22*	,05	0,23	,00
Física mujer-hombre	15,94***	,13	1,71	,02	0,74	,01
Psicológica (total)	12,34**	,11	0,86	,01	0,81	,01
Psicológica hombre-mujer	10,38**	,09	1,06	,01	1,73	,02
Psicológica mujer-hombre	13,13***	,11	0,62	,01	0,15	,00

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

El efecto de la interacción entre el tiempo y el sexo de los participantes no fue significativo en ninguno de los casos, lo cual nos indica que el efecto del programa a la hora de reducir este tipo de actitudes fue similar para los participantes hombres y para las participantes mujeres. Finalmente, resaltar que en el caso de la justificación de la agresión física ejercida por parte del varón hacia la mujer, la significación del efecto principal del sexo, $F(1, 102) = 5,22$, $p < ,05$, $\eta^2_p = ,05$, pone de manifiesto que, independientemente del efecto del programa, la puntuación media de los hombres en esta variable ($M = 2,40$) fue significativamente mayor que la de las mujeres ($M = 2,01$). Esto es, los participantes varones encontraron más justificado que las participantes mujeres que los hombres agredieran físicamente a sus novias en determinadas situaciones. En el caso de la agresión física cometida por las mujeres, fueron ellas las que la justificaron en mayor medida ($M = 4,23$ y $M = 3,97$, para las mujeres y los hombres, respectivamente), aunque en este caso las diferencias no fueron significativas. En cualquier caso, conviene resaltar que tanto hombres como mujeres justificaron considerablemente más la agresión física cuando la ejercía una mujer que cuando la ejercía un hombre (ver Tabla 2.5).

Efecto del programa sobre los comportamientos agresivos

Para el análisis del efecto del programa sobre los comportamientos agresivos fueron considerados únicamente los participantes que habían informado en T1 haber tenido al menos una relación de pareja ($n = 92$). En la Tabla 2.7 se presentan las medias y desviaciones típicas para cada uno de los comportamientos agresivos estudiados, antes y después de la aplicación del programa de prevención. Por su parte, en la Tabla 2.8 se

presentan los resultados de los análisis de varianza realizados. Como puede observarse, no se encontró ningún efecto significativo del programa de prevención para ninguno de los comportamientos agresivos estudiados: perpetración de agresión física, perpetración de agresión psicológica, victimización de agresión física y victimización de agresión psicológica. Las interacciones del tiempo con el sexo no fueron significativas, lo cual nos indica que los resultados no variaron cuando se consideraron estas variables. Es decir, no hubo un efecto del programa sobre los comportamientos de agresión física ni psicológica (ni perpetración ni victimización), ni para los hombres ni para las mujeres. No obstante, hubo un efecto marginal en la dirección esperada para la perpetración de agresión psicológica, $F(1, 90) = 3,91$, $p = ,51$, $\eta^2_p = ,04$. El efecto significativo del sexo para la perpetración de agresión psicológica, $F(1, 90) = 11,59$, $p < ,01$, $\eta^2_p = ,11$, nos indica que la diferencia de medias entre hombres ($M = 1,77$) y mujeres ($M = 1,50$) fue significativa, con las mujeres informando de mayor perpetración de este tipo de comportamientos agresivos.

Tabla 2.7. Puntuación media (M) y desviación típica (DT) de las variables de agresión en la pareja en las evaluaciones pre y post ($N = 92$)

Variables	Rango	T1(PRE)		T2(POST)	
		<i>M</i>	<i>DT</i>	<i>M</i>	<i>DT</i>
Total					
Agresión física perpetración	1-5	1,12	0,22	1,13	0,35
Agresión física victimización	1-5	1,14	0,21	1,14	0,34
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,68	0,45	1,61	0,44
Agresión psicológica victimización	1-5	1,67	0,40	1,63	0,46
Mujeres/ Hombres (<i>n</i> = 48/44)					
Agresión física perpetración	1-5	1,15/1,08	0,25/0,17	1,14/1,13	0,32/0,38
Agresión física victimización	1-5	1,17/1,11	0,24/0,18	1,15/1,14	0,34/0,34
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,81/1,54	0,51/0,32	1,73/1,47	0,51/0,27
Agresión psicológica victimización	1-5	1,72/1,63	0,46/0,33	1,72/1,54	0,55/0,31

Tabla 2.8. Resultados de los análisis de varianza para las variables de agresión en la pareja ($N = 92$)

Variables	Tiempo		Sexo		Tiempo \times Sexo	
	$F(1,90)$	η^2_p	$F(1,90)$	η^2_p	$F(1,90)$	η^2_p
Agresión física perpetración	0,19	,00	0,98	,01	0,60	,01
Agresión física victimización	0,00	,00	0,53	,01	0,41	,00
Agresión psicológica perpetración	3,91	,04	11,59**	,11	0,00	,00
Agresión psicológica victimización	1,40	,01	2,59	,03	1,56	,02

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

2.6. Discusión

En las dos últimas décadas han sido desarrollados y evaluados, mayoritariamente en Estados Unidos y Canadá, un número considerable de programas de prevención de la violencia en el noviazgo. Tal y como afirman Avery-Leaf y Cascardi (2002), los diferentes profesionales (educadores, clínicos y, más recientemente, legisladores) están de acuerdo en que este tipo de intervenciones tempranas ayudan a los adolescentes a aprender modos saludables de relacionarse y a reconocer dinámicas de relación dañinas, por lo que serían relevantes para todos los estudiantes durante la educación secundaria. El trabajo aquí presentado evaluó el efecto de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo tras su aplicación piloto en una muestra de estudiantes de educación secundaria. De acuerdo con las hipótesis planteadas, el programa fue eficaz a la hora de modificar actitudes relacionadas con la justificación del uso de comportamientos agresivos en la pareja. Además, el efecto del programa sobre este tipo de actitudes fue similar para los participantes de ambos sexos (i.e., hombres y mujeres). Sin embargo, en contra de lo esperado, no se encontraron cambios en los niveles de agresión informados por los adolescentes tras su participación en las ocho sesiones que componen el programa de prevención.

En concreto, por lo que respecta a las actitudes que justifican la violencia contra la pareja, los resultados obtenidos avalan la hipótesis de que la justificación de la agresión disminuiría significativamente tras la participación en el programa de prevención. Esta disminución se produjo tanto para la justificación de las agresiones ejercidas por parte del varón hacia la mujer, como las agresiones ejercidas por parte de las mujeres hacia los varones. En este sentido, otros investigadores que han evaluado el efecto de sus

intervenciones preventivas sobre la manifestación de actitudes sexistas y/o justificativas del uso de comportamientos agresivos en la pareja han informado también, en su mayoría, de cambios en la dirección esperada (p.ej., Antle et al., 2011; Avery-Leaf et al., 1997; Ball et al., 2009; Bell y Stanley, 2006; Garrido y Casas, 2009; Hernando, 2007; Jaffe et al., 1992; Jaycox et al., 2006; Krajewski et al., 1996; Lavoie et al., 1995; Salazar y Cook, 2006; Weisz y Black, 2001). Aunque existen algunas inconsistencias en los resultados de las investigaciones, un número importante de estudios ha puesto de manifiesto que las actitudes justificativas de la agresión están estrechamente relacionadas con la manifestación de comportamientos agresivos hacia la pareja (Foo y Margolin, 1995; O’Keefe, 1997; Riggs y O’Leary, 1996; Schumacher y Slep, 2004; Sears et al., 2007). Esta asociación encontrada entre actitudes y comportamientos, junto con la susceptibilidad de las primeras a ser modificadas y evaluadas aun cuando los adolescentes no han tenido todavía relaciones de pareja, ha llevado a que algunos autores apunten a que la modificación de actitudes debe ser un objetivo fundamental en la prevención de la violencia en el noviazgo (Avery-Leaf et al., 1997; Slep et al., 2001). En coherencia con este planteamiento, la modificación de actitudes fue planteada como un objetivo central de nuestro programa de prevención y, de este modo, el trabajo sobre actitudes y creencias erróneas se incorporó de manera transversal a lo largo de todo el programa.

No obstante, a pesar de los cambios actitudinales y en contra de nuestra hipótesis, en el presente estudio no se encontraron diferencias en los niveles de agresión física y psicológica informados por los adolescentes tras su participación en el programa. En este sentido, es importante destacar que si bien el conjunto de programas evaluados hasta la fecha han resultado eficaces a la hora de producir cambios a nivel cognitivo y/o actitudinal, los resultados a nivel conductual no son concluyentes. Una mayoría de estudios no presentan datos sobre cambios en los niveles de agresión. En otros casos, los autores optaron por medir intenciones conductuales (Jaffe et al., 1992), con resultados más o menos exitosos. Sin embargo, tal y como afirman Cornelius y Resseguie (2007), este tipo de medida no evalúa cambios conductuales reales, sino una inclinación comportamental autoinformada, la cual puede estar influenciada por la deseabilidad social y ser completamente incongruente con el comportamiento del individuo. Entre los estudios que presentan datos sobre cambios conductuales, los autores han informado en su mayoría de una disminución en los niveles de agresión

(Foshee et al., 2005; Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012; Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009; Wolfe et al., 2003), aunque en algún caso no se han encontrado cambios significativos (Jaycox et al., 2006) o exclusivamente en algunos subgrupos de participantes (Ball et al., 2012; Miller et al., 2012). Además, ninguno de los programas desarrollados en nuestro país ha evaluado cambios en el nivel de agresiones manifestadas hacia la pareja o recibidas por parte de la misma, lo cual dificulta la comparación de los resultados obtenidos en el presente estudio.

A pesar de la controversia en los resultados de estudios previos, considerando que una parte sustancial del programa se centra en el entrenamiento en habilidades para el establecimiento de relaciones saludables, nuestra hipótesis fue que el programa lograría disminuir la perpetración y victimización de comportamientos agresivos en la pareja. Una posible explicación para la ausencia de cambios conductuales en el presente estudio estaría relacionada con las características de los instrumentos de evaluación empleados. La M-CTS, tal y como fue adaptada para su uso con adolescentes (Cascardi et al., 1999), evalúa el comportamiento agresivo presente en la relación de pareja actual o, en su ausencia, en la última relación de pareja. En consecuencia, las respuestas registradas en el postest pueden referirse a agresiones cometidas con anterioridad a la participación en el programa. No obstante, este es el formato de respuesta empleado en la mayoría de estudios sobre prevención de la violencia en la pareja con adolescentes, inclusive en aquellos que sí han encontrado cambios en los niveles de agresión. Considerando lo anterior, la explicación más plausible sería que, en efecto, no se produjeron cambios en los niveles de agresión. Como señalaron Weisz y Black (2001), si bien es cierto que los conocimientos y las actitudes influyen en el comportamiento, hay que tener en cuenta otros factores como, por ejemplo, las normas sociales, los hábitos y/o las consecuencias esperadas. Así, para poder dilucidar el efecto del programa a nivel conductual, es necesario que estudios futuros del mismo incluyan un grupo control con el que comparar las puntuaciones obtenidas por los participantes en el programa y, en la medida de lo posible, evaluaciones de seguimiento que nos ayuden a determinar qué es lo que ocurre a medio y largo plazo con las conductas agresivas.

El tercer objetivo del presente estudio fue examinar si el efecto del programa de prevención era similar para hombres y mujeres. De acuerdo con nuestra hipótesis, los resultados nos permiten concluir que no hubo efectos diferenciales del programa en función del sexo y que, por tanto, es una herramienta eficaz para la prevención de esta

problemática tanto en hombres como en mujeres. Los programas que han obtenido peores resultados para los hombres (p.ej., Bell y Stanley, 2006; Jaffe et al., 1992; Jones, 1991; Krajewski et al., 1996) son aquellos que se sustentaron principalmente en modelos basados en la violencia doméstica y en los postulados de la teoría feminista y, en consecuencia, en el comportamiento violento ejercido por parte del varón hacia la mujer. En este sentido, se ha afirmado que este tipo de intervenciones podría no ser suficiente para aquellos hombres que ya presentaban comportamientos abusivos antes de la participación en el programa; pero también que podría haberse dado una reacción negativa de los hombres a los contenidos tratados, especialmente en el caso de hombres no abusivos que podrían haberse sentido injustamente señalados (Jaffe et al., 1992). Estos hallazgos, junto con la existencia de un patrón bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo y la mayor justificación que los adolescentes hacen de la agresión física cuando esta es cometida por una mujer, apuntan a la necesidad de dirigir los esfuerzos preventivos tanto a hombres como a mujeres y a diseñar intervenciones preventivas que no asocien exclusivamente al hombre como el agresor.

En cuanto a las limitaciones y directrices futuras, señalar que la principal limitación del presente estudio se refiere al diseño de evaluación de resultados. Como hemos visto, es fundamental que los estudios futuros de evaluación del programa de prevención incorporen evaluaciones de seguimiento. Asimismo, la inclusión de un grupo control es fundamental de cara a descartar la influencia de otras variables (p.ej., variables relacionadas con el desarrollo normal de los adolescentes) que pueden estar explicando, total o parcialmente, los resultados obtenidos. Estudios previos han evidenciado que los comportamientos de agresión hacia la pareja aumentan durante la adolescencia temprana, alcanzando sus mayores prevalencias en torno a los 16-17 años de edad (Foshee et al., 2009). Así, el programa podría considerarse eficaz si los comportamientos agresivos manifestados tras la aplicación del programa de prevención fueran significativamente menores que los manifestados en ausencia de ningún tipo de intervención. Además, de cara a la evaluación de cambios en los comportamientos agresivos, sería también importante que los estudios futuros incluyeran una medida de deseabilidad social.

En conclusión, los resultados de este estudio piloto nos permiten concluir que el programa de prevención fue eficaz a la hora de modificar actitudes relacionadas con la justificación de la agresión hacia la pareja. A diferencia de otras intervenciones previas,

el programa de prevención diseñado parte de una perspectiva teórica integradora que aúna el trabajo sobre factores de riesgo socioculturales (fundamentados en la teoría feminista), con el trabajo sobre otros factores individuales, familiares, relacionales y/o contextuales que han sido identificados en los estudios sobre la etiología de la violencia en la pareja. Los resultados obtenidos, así como la excelente acogida del programa por parte de los estudiantes y de los centros educativos, nos animan a seguir trabajando en esta dirección. Sin embargo, los estudios futuros deben incluir diseños de evaluación más rigurosos que nos permitan extraer conclusiones más sólidas acerca de la eficacia del programa, especialmente en lo referente a su efecto sobre el comportamiento agresivo. En este sentido, este estudio piloto constituye el punto de partida de una investigación más amplia acerca de la eficacia del programa desarrollado, la cual pretende cubrir algunas limitaciones detectadas en la investigación en esta área en nuestro país. Teniendo en cuenta que hace apenas una década que el primer programa de prevención de la violencia en el noviazgo fue evaluado en España, todos los esfuerzos en este sentido supondrán una contribución de gran relevancia a la literatura de la prevención de la violencia en la pareja.

2.7. Cambios introducidos para estudios posteriores

A raíz de nuestra experiencia aplicando el programa de prevención, así como de los resultados obtenidos en este estudio piloto, se plantearon algunas modificaciones para los estudios futuros en lo relativo a los siguientes aspectos: (1) el diseño de evaluación de resultados, (2) el programa de prevención, y (3) la técnica de análisis de datos. Se exponen a continuación los cambios introducidos.

(1) Modificaciones en el diseño de evaluación de resultados

Por lo que respecta al diseño de evaluación, se decidió mejorar sustancialmente la calidad del mismo a través de: (a) la inclusión de un grupo control con el que comparar los resultados obtenidos en el grupo de aplicación del programa; (b) la inclusión de una evaluación de seguimiento a medio plazo seis meses después de la finalización del programa; (c) la aplicación del programa a una muestra mayor de adolescentes; y (d) la evaluación de un número mayor de variables de resultados. Por lo que respecta a este último punto, resaltar que junto con la evaluación de las actitudes justificativas de la agresión y los comportamientos agresivos en la pareja, consideramos relevante evaluar

otras variables trabajadas en el programa: conocimientos del fenómeno de la violencia en la pareja, habilidades entrenadas (comunicación asertiva y control de la ira) y recursos de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja. De este modo, en el segundo estudio evaluamos el efecto del programa sobre las variables clave trabajadas en el mismo (i.e., conocimientos, actitudes, habilidades y recursos de afrontamiento). Por su parte, en el tercer estudio, empleando la submuestra de adolescentes que habían tenido al menos una relación de pareja, se evaluó la prevalencia de comportamientos agresivos y el efecto del programa sobre la perpetración y victimización de este tipo de comportamientos agresivos. Además, dada la relevancia que la deseabilidad social podría tener en la evaluación de este tipo de conductas y considerando las recomendaciones realizadas por otros investigadores a este respecto, se incluyó una escala para la evaluación de la deseabilidad social.

Este nuevo diseño de evaluación de resultados pretendió abarcar la evaluación de las principales variables trabajadas en el programa de prevención. No obstante, esta necesidad chocaba con el tiempo disponible por parte de los centros educativos. La aplicación del programa de prevención más las tres evaluaciones requerían que los centros pusieran a nuestra disposición un mínimo de 10 horas de tutorías durante tres meses consecutivos, más una nueva hora en el siguiente curso escolar para la evaluación de seguimiento. De este modo, aunque inicialmente planteamos el desarrollo de un protocolo de evaluación de dos horas de duración, las limitaciones prácticas de este tipo de investigaciones nos obligaron a reducir el protocolo para su aplicación en una hora. Por este motivo, para la evaluación de algunas de las variables (p.ej., habilidades) se empleó una selección de ítems procedentes de diferentes escalas en lugar de escalas completas. Asimismo, aunque en el estudio piloto contamos con dos escalas de evaluación de la agresión psicológica (la M-CTS y la DJTS), decidimos mantener exclusivamente la M-CTS, por ser la escala de mayor uso nacional e internacional para la evaluación de la violencia en la pareja.

Finalmente, señalar que se decidió aplicar el programa exclusivamente en 3º de la ESO. Esta decisión estuvo condicionada por la inclusión de la evaluación de seguimiento. Dado que esta tercera evaluación se realizaría al inicio del curso escolar posterior a la aplicación del programa de prevención, la inclusión de grupos de 4º ESO derivaría en un mayor porcentaje de pérdida de participantes. Esto es así debido a que un número considerable de alumnos no sigue disponible en el bachillerato, bien porque

opta por la realización de módulos profesionales o bien porque no continúa sus estudios una vez finalizada la etapa de educación obligatoria.

(2) Cambios en el programa de prevención

Durante la aplicación piloto del programa de prevención se identificaron algunas dificultades para lograr los objetivos planteados en algunas de las actividades y, en consecuencia, decidimos introducir modificaciones en las mismas. En concreto, las principales dificultades se encontraron para: (a) transmitir los conceptos relacionados con el ciclo y la escalada de la violencia; y (b) poner en práctica las habilidades de comunicación asertiva. Los primeros se tratan en la segunda actividad de la primera sesión del programa (“¿Por qué se mantiene una relación de violencia?”), en la cual se explican las tres fases que componen el ciclo de la agresión y como estos ciclos se ordenan en lo que se conoce como la escalada de la violencia. Esta explicación se apoya en un conjunto de diapositivas y hojas entregadas a los alumnos que recogen la información de manera esquemática. Atendiendo a la dificultad para transmitir estos conceptos, se decidió añadir una historia que describe la relación de pareja de dos adolescentes (ver la sesión 1 del programa de prevención en el Apéndice 1) y en la que pueden reconocerse fácilmente las diferentes fases del comportamiento agresivo y como estos comportamientos pueden escalar en el tiempo. La historia (que puede leerse o representarse en la clase) fue introducida como el punto de partida de la actividad. A través de esta historia los alumnos reflexionan y debaten acerca de los motivos por los que se pueden mantener las relaciones violentas y los monitores explican y aclaran las dudas relacionadas con estos conceptos.

Por lo que respecta a las habilidades de comunicación asertiva (trabajadas en la sexta sesión del programa), se decidió reforzar la práctica de las mismas y replantear la sesión para guiar en mayor medida el trabajo de los monitores. En la sesión original se explicaba el concepto de asertividad tras la realización de un *role-playing* por parte del alumnado interpretando una misma situación (p.ej., “Hace dos días dejaste a Laura los apuntes de Lengua porque no había venido a clase. La semana que viene tenéis el examen y te gustaría leerlos y subrayar lo más importante”) de un modo pasivo y de un modo agresivo. A partir de ahí, se daban indicaciones a los monitores para continuar ensayando con los alumnos la comunicación asertiva. Considerando las dificultades encontradas para transmitir y poner en práctica este tipo de comportamientos, se incluyeron un número amplio de situaciones (p.ej., “Tu pareja te critica a menudo

delante de tus amigos/as y quieres pedirle que deje de hacerlo”, “Los fines de semana sueles quedar con tus amigos/as para salir, pero hace una semana has empezado con un chico/a y éste/a te pide que dejes de salir con ellos, que le gustaría que le dedicaras más tiempo a él/ella”) sobre las que el alumnado tendrá que trabajar, en primer lugar, en grupos reducidos y, en segundo lugar, interpretando y debatiendo las situaciones para el conjunto de la clase. En concreto, para cada situación, se les ofrece una alternativa de respuesta pasiva y otra agresiva. En primer lugar, el alumnado tendrá que identificar cuál es la alternativa pasiva y cuál es la alternativa agresiva para, en segundo lugar, pasar a generar y ensayar su propia alternativa asertiva (ver Tabla 2.9 para un ejemplo de resolución de una situación trabajada).

La información aportada por los monitores y el alumnado acerca de los contenidos y el diseño de las sesiones del programa es fundamental de cara a introducir cambios en función de cómo cada una de las actividades diseñadas funcionen en la práctica. En la aplicación piloto del programa se dio importancia a la realización de estas evaluaciones del proceso de implementación del programa; sin embargo, se priorizó el tiempo dedicado a la realización de las actividades. De esta manera, se informó a los monitores que, si lo consideraban necesario, el tiempo dedicado al final de cada sesión para la realización de las evaluaciones podían dedicarlo a completar adecuadamente las actividades de la misma. No obstante, considerando la relevancia de la información aportada por estas evaluaciones, decidimos que estas deberían realizarse sin

Tabla 2.9. Ejemplo de una situación de comunicación asertiva trabajada en el programa de prevención

SITUACIÓN 6: Tu pareja te critica a menudo delante de tus amigos/as. Quieres pedirle que deje de hacerlo.

POSICIÓN PASIVA: Aunque tienes un poco de miedo a que se enfade, al final le pides que deje de hacerlo. Te dice que no es cierto que te critique delante de tus amigos/as, que es “paranoia” tuya. Al final te quedas un poco confundido/a y decides dejarlo pasar.

POSICIÓN AGRESIVA: Crees que lo hace a propósito para fastidiarte porque últimamente no estáis muy bien y has empezado a pensar que realmente le gusta más tu amiga Claudia. Le dices “estoy harta de siempre me critiques delante de mis amigos. No sé qué he visto en ti, o dejas de hacerlo o te mando a la mierda”

POSICIÓN ASERTIVA: Decides cogerle en un momento tranquilo estando los dos solos y le dices “sabes que te aprecio mucho pero tengo un problema: cuando me criticas delante de mis amigos/as (*hechos*) me siento muy mal y muy avergonzado/a (*sentimientos*). Me gustaría que, cuando te moleste algo de mí, me lo digas a solas (*conducta concreta*); seguro que así yo no me sentiré mal y discutiremos menos (*consecuencias*)”.

excepciones en la aplicación futura del programa. Al mismo tiempo, conscientes de las limitaciones temporales y para evitar sobrecargar a los adolescentes, decidimos que las evaluaciones del alumnado se aplicaran de manera global al final de cada módulo (en lugar de al final de cada sesión); mientras que los monitores continuaron completando una evaluación por cada sesión.

(3) Cambios en la técnica de análisis de datos

Para la valoración de los cambios logrados tras la aplicación del programa de prevención en el estudio piloto llevamos a cabo análisis de varianza de medidas repetidas. Sin embargo, considerando las ventajas de técnicas más recientes de análisis de datos como los análisis de regresión multinivel (p.ej., inclusión de los sujetos en los análisis aunque no hayan estado disponibles en todas las ocasiones de medida), en los estudios posteriores nos decantamos por analizar los datos usando modelos multinivel con las medidas repetidas anidadas en los sujetos. Una descripción más exhaustiva de esta técnica y sus ventajas será expuesta en el apartado de análisis de datos del segundo estudio.

CAPÍTULO 3

ESTUDIO SEGUNDO

*Implementación y valoración del Programa Escolar de
Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre
los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los recursos
de afrontamiento de los adolescentes en relación a la violencia
en la pareja*

ESTUDIO SEGUNDO

Implementación y valoración del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre los conocimientos, las actitudes, las habilidades y los recursos de afrontamiento de los adolescentes en relación a la violencia en la pareja

3.1. Introducción

Los resultados del estudio piloto pusieron de manifiesto la potencialidad del programa diseñado. No obstante, tal y como fue expuesto, el estudio piloto presentó algunas limitaciones, principalmente en lo referente al diseño de evaluación de resultados. En consecuencia, este segundo estudio de evaluación del programa de prevención pretendió superar algunas de las limitaciones del estudio piloto, así como otro número de limitaciones detectadas en la investigación en esta área. Como vimos, un número importante de los programas desarrollados presentaron flaquezas como la ausencia de grupo control y/o evaluaciones de seguimiento. Además, como afirman Cornelius y Resseguie (2007), la mayoría de los programas tienen como objetivo principal educar a los participantes en la incidencia y prevalencia de la violencia en el noviazgo, intervenir sobre los correlatos actitudinales de la violencia y proporcionar psicoeducación sobre los tipos de recursos disponibles para perpetradores y víctimas de violencia en la pareja. Los aspectos conceptuales y actitudinales son, sin duda, relevantes en cualquier intervención preventiva; sin embargo, en ausencia de un componente de desarrollo y entrenamiento en habilidades, la probabilidad de que se produzcan cambios conductuales es muy baja. En este sentido, los resultados de estudios en otras áreas (p.ej., prevención de la agresión sexual) han evidenciado que los programas que se centran exclusivamente en componentes educativos o actitudinales no son generalmente eficaces cambiando conductas (Cornelius y Resseguie, 2007). Además, los programas de prevención de la violencia en la pareja que incluyeron el entrenamiento en diferentes habilidades son los que mejores resultados han obtenido. Entre ellos, destacar el *Safe Dates* (Foshee et al., 2005; que incluye un componente dirigido a mejorar las habilidades de comunicación y manejo de la ira), el *Youth Relationships Project* (Wolfe et al., 2003; incluye entre sus objetivos el desarrollo de habilidades de comunicación y

solución de problemas) y el *Fourth R: Skills for Youth Relationships* (Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009; que incluye varias sesiones dirigidas a las habilidades de comunicación asertiva y la solución de conflictos).

El Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo incluye un componente psicoeducativo dirigido a mejorar los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en la pareja, modificar actitudes y creencias erróneas y fomentar la conciencia de la necesidad de buscar ayuda en caso de encontrarse en una relación de pareja violenta. No obstante, aunque el programa hace especial hincapié en la modificación de actitudes, incluye asimismo una parte de desarrollo y entrenamiento en competencias personales e interpersonales como las habilidades de comunicación asertiva y el control de la ira. El objetivo de este estudio fue realizar una evaluación rigurosa de la eficacia del programa de prevención respecto a cada una de las variables trabajadas (i.e., conocimientos, actitudes, habilidades y recursos de afrontamiento) tras su aplicación a una muestra amplia de adolescentes ($N = 841$) empleando un diseño cuasi experimental que incluyó un grupo control.

3.2. Objetivos

1. Valorar el efecto del programa de prevención para mejorar los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en las relaciones de pareja.
2. Valorar el efecto del programa de prevención para reducir la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión hacia la pareja:
 - 2.1. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física (con independencia del sexo del agresor).
 - 2.2. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física cuando es perpetrada por un hombre.
 - 2.3. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión física cuando es perpetrada por una mujer.
 - 2.4. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión psicológica (con independencia del sexo del agresor).
 - 2.5. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión

psicológica cuando es perpetrada por un hombre.

- 2.6. Valorar el efecto del programa para reducir la justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por una mujer.
3. Valorar el efecto del programa de prevención sobre las habilidades entrenadas:
 - 3.1. Valorar el efecto del programa para mejorar las habilidades de comunicación asertiva.
 - 3.2. Valorar el efecto del programa para mejorar las habilidades de control de la ira.
4. Valorar el efecto del programa de prevención para mejorar los recursos de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja.
5. Examinar si el efecto del programa de prevención sobre cada una de las variables estudiadas (i.e., conocimientos, actitudes, habilidades y recursos de afrontamiento) es similar en hombres y mujeres.
6. Examinar el diseño (contenidos, estructura y metodología) del programa de prevención y su proceso de implementación (participación del alumnado, logro de los objetivos), considerando para ello la información aportada por los adolescentes que participaron en el mismo y los monitores que lo aplicaron.

3.3. Hipótesis

1. Después de la aplicación del programa de prevención, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, mostrarán un aumento en sus conocimientos acerca de la violencia en la pareja.
2. Después de la aplicación del programa de prevención, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, mostrarán una reducción en la manifestación de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión física y psicológica hacia la pareja. Además, esta disminución se producirá tanto cuando la agresión es perpetrada por un hombre como cuando es perpetrada por una mujer.
3. Después de la aplicación del programa de prevención, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, mostrarán

una mejoría en las habilidades entrenadas (i.e., habilidades de comunicación asertiva y control de la ira).

4. Después de la aplicación del programa de prevención, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, mejorarán sus recursos de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja (i.e., aumentarán su intención de romper la relación y/o buscar ayuda en caso de encontrarse en una relación abusiva).
5. Considerando el planteamiento teórico del programa de prevención con respecto a la reciprocidad de la agresión en la pareja y a la ausencia de una asociación directa hombre-agresor y mujer-víctima, esperamos que el efecto del programa sea similar para hombres y mujeres.
6. No se planteó ninguna hipótesis respecto al sexto objetivo de este estudio debido a su carácter exploratorio.

3.4. Método

3.4.1. Diseño

Se empleó un diseño cuasi experimental con grupo de cuasi control (León y Montero, 2003). La primera evaluación se llevó a cabo una semana antes del inicio de la aplicación del programa de prevención (T1). La evaluación posttest se realizó una semana después de la finalización del mismo (T2). Finalmente, se incluyó una tercera evaluación de seguimiento (T3) seis meses después de la aplicación del programa de prevención. La variable independiente que manipulamos fue la aplicación o ausencia de aplicación del programa de prevención en función del grupo (experimental vs. control). En concreto, para la comprobación de las *hipótesis 1, 2, 3 y 4* se tomaron como variables independientes el grupo (experimental o control) y el tiempo. Además, para poder comprobación la *hipótesis 5*, se incluyó el sexo de los participantes como una tercera variable independiente. Las variables dependientes fueron, respectivamente: (1) los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en la pareja; (2) las actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja ([2.1] justificación de la agresión física con independencia del sexo de agresor, [2.2] justificación de la agresión física cuando es perpetrada por un hombre, [2.3] justificación de la agresión física cuando es

perpetrada por una mujer, [2.4] justificación de la agresión psicológica con independencia del sexo de agresor, [2.5] justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por un hombre, y [2.6] justificación de la agresión psicológica cuando es perpetrada por una mujer); (3) las habilidades entrenadas ([3.1] habilidades de comunicación asertiva, y [3.2] niveles de ira manifestados); y (4) los recursos de afrontamiento ante una situación de violencia en la pareja.

3.4.2. Participantes

La muestra inicial estuvo compuesta por un total de 841 adolescentes (389 en el grupo experimental y 452 en el grupo control). Considerando los objetivos del estudio y la necesidad de comparar a los participantes del grupo experimental y control en las medidas iniciales (de cara a comprobar su equivalencia), se eliminaron todos aquellos participantes que no habían completado el pretest ($n = 118$). Además, se eliminaron a los participantes que informaron en el pretest que eran homosexuales o bisexuales ($n = 9$) por dos razones: (1) los escasos estudios de violencia en la pareja realizados con poblaciones de adolescentes homosexuales o bisexuales indican que la violencia en este tipo de relaciones podría tener algunas características diferenciales; y (2) debido al número reducido de adolescentes que indicaron ser homosexuales o bisexuales ($n = 9$; 1,2%) no era posible analizar a este subgrupo de manera independiente. Una vez eliminados aquellos participantes que no cumplieron los criterios anteriores, la muestra final quedó compuesta por 714 adolescentes (324 en el grupo experimental y 390 en el grupo control) de ambos sexos (53,9% mujeres y 46,1% hombres). La edad de los participantes osciló entre 14 y 17 años ($M = 14,63$; $DT = 0,75$) y todos se encontraban escolarizados en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid realizando estudios de educación secundaria (3º ESO). En cuanto a la nacionalidad, el 73,4% de la muestra estuvo compuesta por españoles, el 19,6% fueron de procedencia latinoamericana y el restante 7,0% de otras nacionalidades, principalmente de Europa del Este y África del Norte.

3.4.3. Intervención

Se aplicó el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ver apartado 2.4.3 del estudio piloto y Apéndice 1) con las modificaciones

especificadas en el apartado 2.7 (cambios introducidos para posteriores estudios) del estudio piloto.

3.4.4. Instrumentos³

Variables sociodemográficas y relacionales

Se incluyeron preguntas relativas al sexo, la edad, la nacionalidad y la orientación sexual. Se recogió también información referida a las relaciones de pareja mantenidas: edad de la primera relación, número de parejas y duración de la relación más larga. Los participantes que se encontraban en una relación de pareja en el momento de la evaluación debían además indicar la duración de dicha relación, la edad del novio/a, el nivel de compromiso o seriedad, la frecuencia de contacto, su nivel de satisfacción y su predicción futura de la relación (ver sección A del Apéndice 3).

Conocimientos acerca de la violencia en la pareja

Los conocimientos que los participantes tenían acerca de diferentes aspectos relacionados con la violencia en las relaciones de pareja fueron evaluados preguntando a los adolescentes acerca de su grado de acuerdo o desacuerdo con una serie de afirmaciones. En concreto, se elaboraron dos ítems por cada una de las ocho sesiones que componen el programa de prevención (con un total de 16 ítems; p.ej. “Los celos son una forma de demostrarte que realmente tu novio/a te ama”, “El alcohol y las drogas provocan violencia”), evaluando de este modo los principales contenidos tratados en cada una de las sesiones del programa. Los ítems fueron puntuados en una escala de cuatro puntos desde 1 (*total en desacuerdo*) a 4 (*total de acuerdo*). Se calculó una puntuación media total de conocimientos (tras invertir los ítems 2, 4, 6, 9, 11, 13, 14 y 16), con las puntuaciones más altas indicando un nivel mayor de conocimientos. Todos los ítems de esta escala pueden verse en la sección E del Apéndice 3 (ítems 1 a 16).

Justificación del uso de la agresión física

Las actitudes justificativas del uso de agresiones físicas hacia la pareja fueron evaluadas a través de la Escala de Actitudes sobre la Agresión durante Situaciones de Noviazgo (*Attitudes about Aggression in Dating Situations, AADS*; Slep et al., 2001). Esta

³ El protocolo de evaluación se encuentra en el Apéndice 3.

instrumento (ver sección C del Apéndice 3) está integrada por 10 ítems, con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*total de acuerdo*) a 6 (*total en desacuerdo*), que describen diferentes actos de agresión física contextualizados en una situación específica. Cuatro de los ítems describen a un hombre agrediendo a su novia (p.ej., “Luis se entera de que Alicia ha estado saliendo con alguien más a sus espaldas. Él se enfada mucho y le da una bofetada”), otros cuatro describen a una mujer agrediendo a su novio (p.ej., Marcos llama “puta” a Tina delante de sus amigos. Tina le da una bofetada”) y los dos restantes describen agresiones en contra de una persona del mismo sexo en el contexto de un conflicto de pareja (p.ej., “Miguel sorprende a Carmen coqueteando con Roberto. Miguel se enfada mucho y golpea a Roberto por coquetear con Carmen”). Para medir la justificación de cada tipo de agresión, los participantes deben indicar su grado de acuerdo con el comportamiento agresivo subrayado en cada una de las situaciones descritas. Esta escala ha sido validada en población adolescente española mostrando unas propiedades psicométricas adecuadas (Muñoz-Rivas et al., 2011). Se calculó una puntuación media total de justificación de la agresión física ($\alpha = ,76$; para la muestra de estudio en T1) con los 10 ítems que componen la escala. Se calculó además una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por el varón (para la que se usaron los cuatro ítems que describen a un hombre agrediendo a su novia; $\alpha = ,72$, para la muestra de estudio en T1) y una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por parte de la mujer (para la que se usaron los cuatro ítems que describen a una mujer agrediendo a su novio; $\alpha = ,67$, para la muestra de estudio en T1). Con anterioridad al cálculo de las puntuaciones medias se invirtieron todos los ítems, de tal manera que una mayor puntuación significa una mayor justificación de la agresión física.

Justificación del uso de la agresión psicológica

Las actitudes justificativas del uso de agresiones psicológicas hacia la pareja fueron evaluadas a través de la Escala de Justificación de Tácticas Coercitivas y Agresiones Verbales (*Justification of Verbal/Coercive Tactics Scale, JVCT*; Slep et al., 2001). Este instrumento (ver sección C del Apéndice 3) mide la justificación de tres tipos de violencia psicológica: agresión verbal (cuatro ítems; p.ej., “Insultar o amenazar al novio/a”), comportamiento dominante (cuatro ítems; p.ej., “Interferir en la relación del novio/a con miembros de su familia”) y comportamiento celoso (cuatro ítems; p.ej.,

“Comprobar lo que el novio/a hace y exigir explicaciones”). Está compuesta por un total 12 ítems con un formato de respuesta tipo *Likert* de 1 (*nunca está justificado*) hasta 5 (*justificado en muchas ocasiones*). Cada ítem es administrado dos veces, la primera referida a la justificación de la agresión cuando es perpetrada por un hombre y la segunda relativa a su justificación cuando es ejercida por una mujer. La JVCT ha sido validada en población adolescente española mostrando unas adecuadas propiedades psicométricas (Muñoz-Rivas et al., 2011). De manera similar a la justificación de la agresión física, se calculó la puntuación media total de la justificación de la agresión psicológica ($\alpha = ,91$; para la muestra de estudio en T1), una puntuación media total de justificación de la agresión psicológica ejercida por el varón ($\alpha = ,82$; para la muestra de estudio en T1) y una puntuación media total de justificación de la agresión física ejercida por parte de la mujer ($\alpha = ,81$; para la muestra de estudio en T1).

Asertividad

Las habilidades sociales o conducta asertiva se evaluaron a través de 15 ítems (p.ej., “Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión”, “Soy incapaz de pedir a alguien una cita”) tomados de la Escala de Habilidades Sociales (EHS; Gismero, 2000). La EHS consta de 33 ítems con cuatro opciones de respuesta (A = *no me identifico en absoluto; la mayoría de las veces no me ocurre o no lo haría*; B = *más bien no tiene que ver conmigo, aunque alguna vez me ocurra*; C = *me describe aproximadamente, aunque no siempre actúe o me sienta así*; D = *muy de acuerdo y me sentiría o actuaría así en la mayoría de casos*), los cuales evalúan diferentes aspectos de la conducta asertiva o socialmente habilidosa y se agrupan en seis factores: (1) autoexpresión en situaciones sociales; (2) defensa de los propios derechos como consumidor; (3) expresión de enfado o disconformidad; (4) decir No y cortar interacciones; (5) hacer peticiones; e (6) iniciar interacciones positivas con el sexo opuesto. Esta escala fue validada para su uso con adolescentes, presentando unas propiedades psicométricas adecuadas. Para el presente estudio se seleccionaron 15 ítems (dos de la subescala de autoexpresión en situaciones sociales, dos de la subescala de hacer peticiones, dos de la subescala de interacciones positivas con el sexo opuesto, tres de la subescala de defensa de los derechos propios, tres de la subescala de expresión de enfado y tres de la subescala de decir No), los cuales fueron puntuados en una escala de cinco puntos desde 1 (*nunca o casi nunca*) a 5 (*siempre*). Una vez invertidos los

ítems que estaban formulados de modo indirecto (ítems 2, 3, 4, 5, 8, 9, 10, 12, 13, 14 y 15), se calculó una puntuación media global de asertividad, con las puntuaciones más altas indicando un nivel mayor de asertividad. El coeficiente de consistencia interna obtenido para la muestra del presente estudio (en T1) fue de $\alpha = ,70$. Los ítems empleados para la evaluación de la asertividad pueden verse en la sección F del Apéndice 3 (ítems 1 a 15).

Ira

Se emplearon cinco ítems (p.ej., “Tiendo a perder los estribos”, “Ardo por dentro aunque no lo demuestre”) procedentes de la versión española de Miguel-Tobal, Casado, Cano-Vindel y Spielberger (2001) del STAXI-2 (*State-Trait Anger Expression Inventory*, Spielberger, 1999). El STAXI-2 está formado por 49 ítems con un formato de respuesta de 1 (*casi nunca*) a 4 (*casi siempre*), los cuales se agrupan en seis escalas: (1) estado de ira; (2) rasgo de ira; (3) expresión externa de ira; (4) expresión interna de ira; (5) control externo de ira; y (6) control interno de ira. Para el presente estudio se seleccionaron cinco ítems (procedentes de las escalas de rasgo de ira, expresión externa de ira y expresión interna de ira), los cuales fueron puntuados en una escala de cinco puntos desde 1 (*nunca o casi nunca*) a 5 (*siempre*). Se calculó una puntuación media global de ira, con las puntuaciones más altas indicando un nivel mayor de la variable. El coeficiente de consistencia interna obtenido para el presente estudio fue de $\alpha = ,82$. Los ítems empleados para la evaluación de la ira pueden verse en la sección F del Apéndice 3 (ítems 16 a 20).

Recursos de afrontamiento

Fueron evaluados preguntando a los adolescentes “Si tu novio/a en algún momento en el futuro te abofetease, agarrase, patease, golpease, etc; tú ...” (ver sección D del Apéndice 3). A continuación se enumeraron seis estrategias de afrontamiento y/o búsqueda de ayuda (incluyendo recursos formales e informales; i.e., romper con el novio/a, hablar con un amigo, hablar con alguien de la familia, hablar con algún profesor u orientador, llamar a la policía y llamar a un teléfono de ayuda) y las opciones de respuesta oscilaron entre 1 (*sí definitivamente*) y 5 (*no definitivamente*). Una vez invertidos todos los ítems, se calculó una puntuación media global de recursos de

afrontamiento utilizando ($\alpha = ,78$; para la muestra de estudio en T1), con mayores puntuaciones indicando mayores recursos de afrontamiento.

Evaluación del diseño y aplicación del programa de prevención

Tras la aplicación de cada una de las sesiones del programa de prevención, los monitores debían evaluar diferentes aspectos relativos al diseño de la sesión, así como la rigurosidad con la que esta había sido aplicada (ver Apéndice 4). En concreto, los monitores debían indicar: (a) su valoración acerca del diseño de la sesión (contenidos, estructura, extensión, etc.), y (b) cómo había sido la participación del grupo; ambos ítems puntuados en una escala de cinco puntos de 1 (*muy bien/muy buena*) a 5 (*muy mal/muy mala*). Asimismo, debían indicar hasta qué punto se habían logrado cada uno de los objetivos específicos de la sesión en una escala que iba desde 1 (*puntuación mínima*) hasta 5 (*puntuación máxima*) e indicar su valoración global de la sesión de 1 a 10.

Por su parte, los adolescentes que participaron en el programa de prevención debían realizar una valoración del mismo al cabo de cada uno de los módulos (ver Apéndice 4). En concreto, estos tenían que indicar su grado de acuerdo con las siguientes declaraciones, puntuadas usando una escala tipo *Likert* de 1 (*muy de acuerdo*) a 4 (*muy en desacuerdo*): (a) “El módulo me ha parecido interesante”, (b) “Los contenidos tratados me parecen que no son útiles en nuestras vidas”, (c) “Los materiales utilizados para las actividades me parecen adecuados”, y (d) “He aprendido algo que no sabía”. Asimismo, los adolescentes debían indicar su valoración global de cada uno de los módulos en una escala de 1 a 10.

3.4.5. Procedimiento

El estudio se llevó a cabo a lo largo de tres cursos académicos (2008/09, 2009/10 y 2010/11), con la participación de siete institutos públicos de diferentes áreas de la Comunidad de Madrid. En cada uno de los cursos académicos participaron cuatro institutos. De los cuatro institutos que participaron en la aplicación del primer año, dos participaron nuevamente en el segundo año, mientras que otros dos fueron nuevos institutos. Durante el tercer año participaron tres de los institutos del año anterior y uno nuevo. En cada uno de los cursos académicos, se asignaron la mitad de los institutos al grupo experimental y la otra mitad al grupo control en función de las necesidades y

disponibilidad de tiempo del centro en ese curso. Se explicaron los objetivos y procedimiento del estudio a la administración del centro y a la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA) y se obtuvo consentimiento informado de ambas partes. Asimismo, se informó a los alumnos que su participación en el estudio era voluntaria y el cuestionario de evaluación anónimo, y se les proporcionó una hoja con varias direcciones y teléfonos de centros donde podrían acudir en caso de tener alguna duda o problema relacionado con una situación de violencia en su relación de pareja (ver Apéndice 6). Con el objetivo de garantizar el anonimato de las evaluaciones pero permitir el emparejamiento de los cuestionarios cumplimentados en las diferentes momentos de evaluación, cada participante debía indicar un pseudónimo compuesto por seis letras que incluían: las dos primeras letras del nombre de su padre, las dos primeras letras del nombre de su madre y las dos primeras letras de su nombre.

Los adolescentes del grupo experimental recibieron las ocho sesiones del programa de prevención, mientras que a los adolescentes del grupo de control se les ofreció una versión reducida del mismo (de dos horas) una vez finalizadas todas las evaluaciones. Todos los participantes se encontraban realizando estudios de 3º ESO al comienzo de cada uno de los cursos académicos en que fueron seleccionados para el estudio. En cada uno de los años, la evaluación T1 se llevó a cabo a mediados de enero (comienzo del segundo trimestre escolar) una semana antes de la aplicación del programa de prevención. A continuación, se aplicaba semanalmente cada una de las ocho sesiones del programa de prevención en el grupo experimental y, una semana después de su finalización, se realizaba la evaluación T2. Finalmente, los participantes completaban la evaluación T3 a comienzos del siguiente curso escolar, seis meses después de la finalización del programa de prevención. Las instrucciones dadas a los participantes durante las sesiones de evaluación están recogidas en el Apéndice 5.

Tanto el programa de prevención como las tres evaluaciones se llevaron a cabo durante el espacio de tutorías del calendario docente de los centros educativos o durante el espacio dedicado a la asignatura de MAE (Medidas de Atención Educativa). Las sesiones tuvieron una duración de 50-60 minutos y estuvieron dirigidas por miembros del equipo de investigación y monitores (estudiantes en formación de postgrado) entrenados para este fin. Todos los integrantes del equipo de campo participaron en un curso de formación de 15 horas de duración dirigido por miembros del equipo de investigación. Este tenía como objetivo dotarles de los conocimientos y las habilidades

necesarias para que dominaran los contenidos y materiales del programa de prevención, el cual iba a ser aplicado en colaboración con los investigadores del proyecto y el departamento de orientación de los centros educativos.

Siguiendo este procedimiento, un total de 841 adolescentes (389 en el grupo experimental y 452 en el grupo control) procedentes de 7 institutos (45 clases) participaron en la investigación. Una vez eliminados los participantes que no habían completado el pretest y/o habían informado ser homosexuales o bisexuales (ver apartado 3.4.2 de participantes), la muestra final quedó compuesta por 714 participantes (324 en el grupo experimental y 390 en el grupo control). En la Figura 3.1 se recoge el flujo de participantes a lo largo del estudio.

3.4.6. Análisis de datos

Previo a la valoración del efecto del programa de prevención, se llevaron a cabo un conjunto de análisis iniciales. En primer lugar, se realizaron varios análisis de pérdida de participantes, la cual es frecuente en los estudios longitudinales. En concreto, se realizaron análisis con el objetivo de determinar si los participantes que completaron las tres evaluaciones (1 = presente en T1, T2 y T3) se diferenciaban de los participantes que presentaban medidas perdidas (0 = no presente en T2 y/o T3). Se analizaron por separado a los participantes de cada grupo (experimental y control). Se empleó el estadístico *chi*-cuadrado para las comparaciones referidas al sexo, la nacionalidad, haber o no mantenido alguna relación de noviazgo y estar o no en una relación de noviazgo en el momento de la evaluación. Para el resto de variables se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes. Además, se realizaron análisis para comprobar si el porcentaje de participantes perdidos en cada uno de los momentos de evaluación (T1, T2 y T3) fue similar para los participantes de ambos grupos (experimental y control), empleando para ello estadístico *chi*-cuadrado.

En segundo lugar, con el objetivo de determinar la equivalencia en las medidas iniciales (T1) entre los grupos experimental y control, se analizó si ambos grupos eran comparables en las variables demográficas, las variables relacionales y las variables de resultados estudiadas (i.e., conocimientos, actitudes, habilidades y recursos de afrontamiento). Se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes o el estadístico *chi*-cuadrado en función del tipo de variable comparada en cada momento.

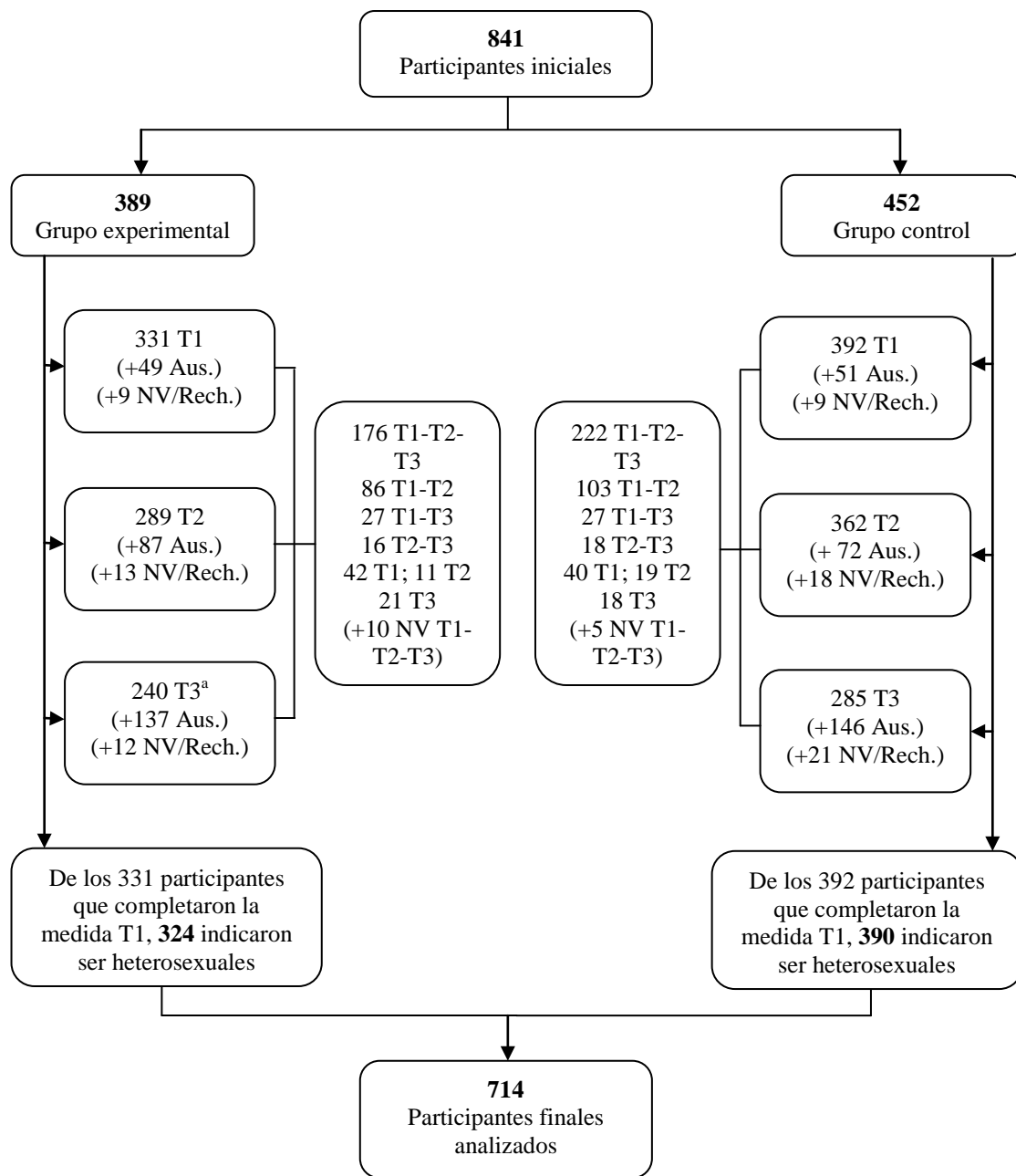


Figura 3.1. Diagrama de flujo de participantes. T1 = Tiempo 1 (pretest); T2 = Tiempo 2 (postest); T3 = Tiempo 3 (seguimiento 6 meses); Aus. = Ausente; NV/Rech.= No válido/Rechazó participación; T1-T2-T3 = Participantes con pretest, postest y seguimiento; T1-T2 = Participantes con pretest y postest; T1-T3 = Participantes con pretest y seguimiento; T2-T3 = Participantes con postest y seguimiento; T1 = Participantes con sólo pretest; T2 = Participantes con sólo postest; T3 = Participantes con sólo seguimiento; NV T1-T2-T3 = No válido/Rechazó participación en T1, T2 y T3. ^aUna parte importante de los participantes ausentes en el seguimiento no se encontraban en la clase porque se habían ido a otro centro educativo o estaban repitiendo curso.

Tanto los análisis de pérdida de participantes como los análisis de equivalencia entre el grupo experimental y control en las medidas iniciales fueron realizados empleando el paquete estadístico SPSS v.19.

Por lo que respecta al efecto del programa de prevención, teniendo en cuenta el porcentaje de pérdida de participantes nos decantamos por analizar los datos usando modelos multinivel. Los modelos multinivel se dirigen al análisis de datos que tienen una estructura jerárquica o anidada en diferentes niveles. Los datos longitudinales o de medidas repetidas constituyen una estructura jerárquica que puede ser abordada desde la perspectiva de la modelización multinivel con las ocasiones de medida (nivel de análisis 1) anidadas en los sujetos (nivel de análisis 2; Pardo y Ruiz, 2012). Esta estrategia de análisis no requiere de la exclusión de los participantes que no han estado disponibles en todas las ocasiones de medida, lo que la convierte en una estrategia altamente eficiente en comparación con otros métodos para el análisis de datos longitudinales (por ejemplo, el análisis de varianza de medidas repetidas; Hox, 2010; Raudenbush, 2001). La eliminación de los participantes que no han estado presentes en todas las ocasiones de medida llevaría, en nuestro caso, a una reducción sustancial de la muestra de estudio. Además, el método de casos completos empleado en el análisis de varianza de medidas repetidas asume que los datos están perdidos completamente al azar (*missing completely at random, MCAR*), mientras que los modelos multinivel de medidas repetidas asumen que los datos están perdidos al azar (*missing at random, MAR*; Hox, 2010). En ambos casos se asume que la ausencia de datos en un punto temporal es independiente del valor de los datos perdidos. Sin embargo, MCAR asume que la ausencia de datos en un punto temporal es completamente independiente también del resto de variables en el modelo (i.e., los sujetos perdidos son una muestra aleatoria de todos los participantes); mientras que MAR asume que la ausencia de datos en un punto temporal podría depender de otras variables en el modelo, las cuales estarían relacionadas con los valores no observados o perdidos. El cumplimiento de MCAR es poco plausible o imposible de verificar y el empleo de análisis de varianza de medidas repetidas cuando se incumple MCAR da lugar a estimaciones sesgadas (Raudenbush, 2001). Bajo el supuesto de MAR, la estimación del efecto de un tratamiento no estará sesgada cuando todos los datos y variables que explican la pérdida de sujetos estén incluidos en el análisis y cuando el procedimiento de estimación empleado sea eficiente (como, por ejemplo, la estimación por máxima verosimilitud en modelos multinivel; Raudenbush,

2001). En resumen, el empleo de modelos multinivel nos permitió el análisis de todos los sujetos evaluados independientemente de que no hubieran estado presentes en todas las ocasiones de medida (con excepción de los sujetos que no estuvieron presentes en T1 y fueron, en consecuencia, eliminados de la muestra final), lo cual implica dos ventajas: (1) evitar reducir el tamaño muestral y (2) evitar la introducción de sesgos en las estimaciones debidas a la presencia de características diferenciales entre los participantes que estuvieron presentes en todas las ocasiones de medida y los que no estuvieron presentes en todas las ocasiones de medida.

Para la estimación de los modelos multinivel del presente estudio se utilizó el paquete estadístico HLM versión 6 (Raudenbush, Bryk y Congdon, 2004). En concreto, se empleó el módulo HMLM (*Hierarchical Multivariate Linear Models*), el cual permite el análisis de datos longitudinales. El modelo jerárquico lineal multivariado requiere un archivo de datos distinto en cada nivel, los cuales pueden ser importados desde el software SPSS. Para el nivel 1 se empleó un archivo de datos “apilado” con las ocasiones de medida en diferentes filas, lo cual resulta en un máximo de tres filas para cada individuo (o en una o dos filas en el caso de que el individuo no haya estado presente en todas las ocasiones de medida). Las ocasiones de medida son codificadas a través de un indicador para cada ocasión (i.e., IND1, IND2 e IND3), el cual toma el valor 1 si para ese caso concreto esa fila se refiere a ese momento concreto de medida y el valor 0 en caso contrario. Para el presente estudio, el archivo de datos “apilado” contuvo 1.742 filas e incluyó las puntuaciones de cada participante en cada una de las variables dependientes en cada ocasión de medida. Por su parte, el archivo de datos del nivel 2 contiene una fila por cada participante. En nuestro caso, este archivo estuvo compuesto por 714 filas con tres variables para cada participante (Grupo, Sexo y Grupo \times Sexo). Se empleó una variable de identificación (ID) para cada individuo, lo cual permitió el emparejamiento de los datos procedentes de ambos archivos (nivel 1 y nivel 2). Además, dado que los archivos de datos que van a ser empleados por el programa HLM no pueden contener datos perdidos, antes de generar los archivos de datos de cada nivel se imputaron los datos perdidos usando el método “tendencia lineal en el punto” proporcionado por el programa estadístico SPSS.

A continuación, se evaluó el efecto del programa de prevención para cada una de las variables dependientes estudiadas. En concreto, para cada variable se calculó el modelo nulo (el cual incluye únicamente el intercepto y los términos de varianza en el

nivel del sujeto y en el nivel del tiempo) y el modelo con predictores. Este último incluyó los efectos principales del grupo, el sexo y el tiempo (T2 y T3), las dobles interacciones (Grupo \times Sexo, T2 \times Grupo, T2 \times Sexo, T3 \times Grupo, T3 \times Sexo), las triples interacciones (T2 \times Grupo \times Sexo, T3 \times Grupo \times Sexo) y los términos de varianza en el nivel del sujeto y en el nivel del tiempo. Las tres ocasiones de medida fueron codificadas con dos variables *dummy* para T2 y T3, tomando en consecuencia la primera medida (T1) como la categoría de referencia. El grupo fue codificado con una variable *dummy*, con el grupo control como la categoría de referencia (0 = control, 1 = experimental). Se incluyó además en los modelos el sexo codificada con una variable *dummy* (0 = mujer, 1 = hombre) y la interacción Grupo \times Sexo (resultado de multiplicar los valores de las variables grupo y sexo). Todas las variables predictoras fueron variables dicotómicas y fueron introducidas en los análisis como variables no centradas.

Por lo que se respecta al procedimiento empleado para la estimación de los parámetros, resaltar que el módulo HMLM del programa HLM-6 (Raudenbush, Bryk, Cheong, Congdon y du Toit, 2004) emplea el método de máxima verosimilitud completa (FML). Con este método, tanto los coeficientes de regresión como los componentes de varianza son incluidos en la función de verosimilitud (Hox, 2010). El procedimiento FML produce estimaciones de los parámetros con los errores típicos asociados y una *deviance* o medida de bondad de ajuste del modelo. El estadístico *deviance* indica cómo de bien se ajusta el modelo a los datos, con valores menores indicando un mejor ajuste. Para detectar si el modelo con predictores mejoraba la estimación respecto del modelo nulo, se calculó la diferencia de las *deviances* (*Deviance* M0 – *Deviance* M1), la cual sigue una distribución *chi*-cuadrado con 11 grados de libertad dados por la diferencia de parámetros estimados en el modelo con predictores (14 parámetros) y el modelo nulo (3 parámetros). La probabilidad resultante indica si el ajuste del modelo resulta significativo. Además, señalar que dentro de las diferentes opciones posibles para la estimación de modelos HMLM, se seleccionó la estimación de modelos con varianza homogénea en el nivel 1. Este tipo de modelos es adecuado cuando el diseño intra-individual está fijado, con T observaciones por persona y ocasiones de medida perdidas al azar (Raudenbush, Bryk, Cheong, et al., 2004). No se incluyó en los modelos la varianza de las pendientes en T2 (σ^2_{u1}) y en T3 (σ^2_{u2}) porque el número de efectos aleatorios no puede ser igual o mayor que el número de ocasiones de medida.

Por otra parte, con el objetivo de determinar si había suficiente variabilidad interindividual en las variables dependientes estudiadas, se calculó para cada una de ellas el coeficiente de correlación intraclase (ρ). Este coeficiente indica qué proporción de la varianza total de la variable dependiente está explicada por las diferencias entre los elementos del segundo nivel (i.e., los individuos) y es calculado a través de la ecuación $\rho = \sigma^2_{u0} / (\sigma^2_{u0} + \sigma^2_e)$. En nuestro caso, los coeficientes de correlación intraclase oscilaron entre ,47 y ,63 (47% y 63%) dependiendo de la variable dependiente (los valores obtenidos para cada una de las variables se especifican en el apartado de resultados). En consecuencia, parece haber suficiente variabilidad interindividual en las trayectorias temporales de las variables dependientes estudiadas, lo cual avala la adecuación de los modelos utilizados y confirma el supuesto de no independencia de los datos.

Finalmente, indicar que las ecuaciones matemáticas de los modelos planteados se incluyeron en el Apéndice 7, donde también se explica cómo debe interpretarse cada uno de los coeficientes de regresión y los componentes de varianza incluidos en los modelos.

3.5. Resultados

Análisis de pérdida de participantes

En primer lugar, por lo que respecta a los análisis de pérdida de participantes, indicar que contamos con 723 participantes en T1 (331 en el grupo experimental y 392 en el grupo control), 651 participantes en T2 (289 en el grupo experimental y 362 en el grupo control) y 525 participantes en T3 (240 en el grupo experimental y 285 en el grupo control). Se realizaron análisis para comprobar si el porcentaje de sujetos perdidos en cada uno de los momentos de evaluación fue similar para los participantes de ambos grupos (experimental vs. control), empleando para ello estadístico *chi-cuadrado*. Los resultados obtenidos apuntan a que el porcentaje de sujetos perdidos fue similar para los participantes de ambos grupos en T1, $\chi^2(1) = 0,46$, $p = 0,496$ y T3, $\chi^2(1) = 0,16$, $p = 0,686$; aunque fue mayor en el caso del grupo experimental en T2, $\chi^2(1) = 4,01$, $p < 0,05$. Como fue indicado en el apartado de procedimiento, del total de participantes ($N = 841$) fueron eliminados aquellos que no habían estado presentes en T1 por no disponer de las medidas iniciales para este subgrupo de participantes ($n = 118$) y/o habían informado ser homosexuales o bisexuales ($n = 9$). Por lo que respecta a los 714

participantes restantes, el 55,2% de los participantes estuvieron presentes en las tres ocasiones de evaluación (53,1% en el grupo experimental y 56,9% en el grupo control). De entre los participantes del grupo experimental que no estuvieron presentes en las tres ocasiones de medida, el 12,7% de los participantes estuvieron presentes únicamente en T1 y el 25,9% estuvieron presentes en T1 y T2, pero no en T3. En el caso del grupo control, estos porcentajes fueron del 10,0% y el 26,4%, respectivamente. Además, 27 participantes en el grupo experimental (8,3%) y 26 participantes en el grupo control (6,7%) no estuvieron presentes en T2, pero sí en T1 y T3.

Por su parte, los resultados referidos a la comparación de los participantes con y sin medidas perdidas nos permiten concluir que los participantes que no estuvieron presentes en las tres ocasiones de medida fueron mayoritariamente hombres, tanto en el grupo experimental (50,3% de hombres vs. 44,0% de mujeres) como en el grupo control (50,0% de hombres vs. 37,1% de mujeres), aunque la diferencia sólo alcanzó valores estadísticamente significativos en el caso del grupo control, $\chi^2(1) = 6,53$, $p < ,05$. Además, la probabilidad de no haber completado las tres medidas fue mayor en ambos grupos para los participantes de mayor edad: $t(322) = 2,47$, $p < ,05$, para el grupo experimental; $t(386) = 3,13$, $p < ,01$, para el grupo control. En cuanto a las variables relacionales, los participantes del grupo control presentaron una probabilidad mayor de no estar presentes en todos los momentos de evaluación si ya habían mantenido alguna relación de noviazgo, $\chi^2(1) = 3,96$, $p < ,05$; o se encontraban en una relación en el momento de la evaluación pre, $\chi^2(1) = 3,93$, $p < ,05$. En el caso del grupo experimental, se encontró un efecto marginal apuntando asimismo a que los participantes que ya habían mantenido alguna relación de noviazgo presentaban una probabilidad mayor de no estar presentes en los tres momentos de evaluación, $\chi^2(1) = 3,12$, $p = ,077$.

Por otra parte, se encontró que la probabilidad de no haber estado presente en las tres ocasiones de medida fue mayor para los participantes que justificaron en mayor medida el uso de agresiones físicas hacia la pareja: $t(322) = 2,18$, $p < ,05$, para el grupo experimental; $t(338) = 2,53$, $p < ,05$, para el grupo control. En el caso del grupo experimental, los participantes que no estuvieron presentes en las tres ocasiones de medida presentaron asimismo un nivel menor de conocimientos: $t(322) = -4,11$, $p < ,001$; y una menor predisposición a buscar ayuda o romper la relación ante situaciones de violencia en la pareja, $t(322) = -3,99$, $p < ,001$. En el caso del grupo control, los participantes que no habían completado todas las evaluaciones también mostraron un

nivel menor de conocimientos y una menor intención de buscar ayuda o romper la relación ante situaciones de violencia en la pareja, pero las diferencias no alcanzaron valores estadísticamente significativos: $t(318) = -1,48$, $p = ,139$, para el nivel de conocimientos; $t(388) = -1,82$, $p = ,070$, para los recursos de afrontamiento. No se encontraron diferencias significativas para la nacionalidad ni para el resto de variables de resultados estudiadas (i.e., actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica, asertividad e ira) entre los participantes que estuvieron presentes en todas las ocasiones de evaluación y los que fallaron en completar alguna medida.

Equivalencia inicial entre grupos

Respecto a la equivalencia inicial entre los grupos experimental y control, los resultados nos permiten concluir que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos en las medidas iniciales (ver Tabla 3.1), con excepción de la justificación de la agresión física ejercida por las mujeres, cuya puntuación media fue mayor en el grupo control que en el grupo experimental. No obstante, la estrategia de análisis empleada para examinar el efecto del programa de prevención (análisis de regresión multinivel) no se ve influida por la presencia de diferencias entre los grupos en las medidas iniciales. Esto es debido a que los resultados, por ejemplo en T2, no implican una comparación simple entre ambos grupos en ese momento, sino una comparación de si la diferencia entre T2 y T1 para el grupo experimental es similar a la diferencia entre T2 y T1 para el grupo control.

Características relacionales de la muestra

El 72,3% ($n = 516$) de los participantes afirmaron haber tenido alguna relación de pareja previo a su participación en el programa de prevención (73,0% de las mujeres y 71,4% de los varones), $\chi^2(1) = 0,21$, $p = ,643$; y el 24,7% ($n = 176$) se encontraban en una relación de pareja en el momento de la evaluación pre (29,4% de las mujeres y 19,2% de los varones), $\chi^2(1) = 9,80$, $p < ,01$. La edad media a la que los participantes informaron haber tenido la primera relación de noviazgo fue de 12,08 ($DT = 1,47$), informando haber tenido una media de dos relaciones de noviazgo ($M = 2,21$; $DT = 2,40$). No hubo diferencias significativas entre hombres y mujeres para la edad de la primera relación ni el número de relaciones de pareja; sin embargo, las mujeres informaron haber mantenido relaciones de mayor duración. En concreto, las mujeres informaron que la relación más larga había tenido una duración de 5,79 meses ($DT =$

Tabla 3.1. Comparación del grupo experimental y control en las medidas iniciales ($N = 714$)

Variables	Grupo experimental ($n = 324$)				Grupo control ($n = 390$)			
	n	%	M	DT	n	%	M	DT
Variables demográficas								
Edad			14,69	0,77			14,59	0,73
Sexo								
Hombre	149	46,0			180	46,2		
Mujer	175	54,0			210	53,8		
Nacionalidad								
Española	212	69,1			282	77,0		
Latinoamericana	71	23,1			61	16,7		
Otras	24	7,8			23	6,3		
Variables relacionales								
Haber tenido algún novio/a								
Si	232	71,6			284	72,8		
No	92	28,4			106	27,2		
Tener actualmente novio/a								
Si	75	23,2			101	25,9		
No	248	76,8			289	74,1		
Variables de resultados								
Conocimientos			3,12	0,31			3,12	0,32
Justificación de la agresión								
Física (total)			3,11	0,79			3,13	0,81
Física hombre-mujer			2,19	0,97			2,21	0,94
Física mujer-hombre			4,10	1,05			4,26*	1,05
Psicológica (total)			1,95	0,61			1,87	0,53
Psicológica hombre-mujer			1,95	0,63			1,87	0,60
Psicológica mujer-hombre			1,95	0,62			1,87	0,53
Asertividad			3,69	0,48			3,69	0,53
Ira			1,99	0,77			2,05	0,78
Recursos de afrontamiento			3,11	0,84			3,16	0,83

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$

6,22), mientras que los varones informaron de una duración de 4,30 meses ($DT = 4,94$); $t(493) = 2,98$, $p < ,01$.

Efecto del programa sobre los conocimientos de la violencia en la pareja

En la Tabla 3.2 se presenta la media y desviación típica para los conocimientos de la violencia en la pareja (así como para el resto de las variables estudiadas) en los tres momentos de evaluación, tanto para el grupo experimental como para el grupo control.

Tabla 3.2. Puntuación media (*M*) y desviación típica (*DT*) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida (*N* = 714)

Variables	Rango	T1 <i>M (DT)</i>	T2 <i>M (DT)</i>	T3 <i>M (DT)</i>
Grupo experimental (<i>n</i> = 324)				
Conocimientos agresión en la pareja	1-4	3,12(0,31)	3,31(0,35)	3,36(0,29)
Justificación de la agresión				
Física (total)	1-6	3,11(0,79)	2,79(0,85)	2,63(0,80)
Física hombre-mujer	1-6	2,19(0,97)	2,11(0,86)	1,92(0,77)
Física mujer-hombre	1-6	4,10(1,05)	3,60(1,17)	3,53(1,20)
Psicológica (total)	1-5	1,95(0,61)	1,69(0,48)	1,69(0,46)
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,95(0,63)	1,68(0,49)	1,69(0,46)
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,95(0,62)	1,70(0,49)	1,69(0,47)
Asertividad	1-5	3,69(0,48)	3,75(0,48)	3,80(0,47)
Ira	1-5	1,99(0,77)	2,00(0,84)	1,87(0,74)
Recursos de afrontamiento	1-5	3,11(0,84)	3,29(0,83)	3,18(0,85)
Grupo control (<i>n</i> = 390)				
Conocimientos agresión en la pareja	1-4	3,12(0,32)	3,13(0,34)	3,13(0,34)
Justificación de la agresión				
Física (total)	1-6	3,13(0,81)	3,18(0,86)	3,05(0,81)
Física hombre-mujer	1-6	2,21(0,94)	2,35(1,04)	2,27(0,91)
Física mujer-hombre	1-6	4,26(1,05)	4,21(1,09)	4,07(1,09)
Psicológica (total)	1-5	1,87(0,53)	1,89(0,61)	1,90(0,61)
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,87(0,56)	1,89(0,64)	1,91(0,64)
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,87(0,53)	1,89(0,61)	1,89(0,61)
Asertividad	1-5	3,69(0,53)	3,72(0,53)	3,71(0,54)
Ira	1-5	2,05(0,78)	1,90(0,78)	1,88(0,81)
Recursos de afrontamiento	1-5	3,16(0,83)	3,17(0,81)	3,21(0,83)

Como puede observarse, las puntuaciones medias en conocimientos aumentaron para los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 3,12$; $M_{T2} = 3,31$; $M_{T3} = 3,36$); mientras que en los participantes del grupo control se mantuvieron prácticamente estables a lo largo de los tres momentos de evaluación ($M_{T1} = 3,12$; $M_{T2} = 3,13$; $M_{T3} = 3,13$). Por su parte, en la Tabla 3.3 se presentan las puntuaciones anteriores, pero considerando el sexo de los participantes. Los resultados del modelo multinivel que examina el efecto del programa de prevención sobre los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en las relaciones de pareja se presentan en la Tabla 3.4. Tal y como fue descrito en el apartado de análisis de datos, se presentan los resultados del modelo nulo

Tabla 3.3. Puntuación media (*M*) y desviación típica (*DT*) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida en función del sexo (*N* = 714)

Variables	Rango	T1 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]	T2 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]	T3 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]
Grupo experimental: hombres (<i>n</i> = 149) / mujeres (<i>n</i> = 175)				
Conocimientos agresión en la pareja	1-4	3,10(0,30) / 3,14(0,32)	3,27(0,38) / 3,34(0,32)	3,33(0,32) / 3,39(0,26)
Justificación de la agresión				
Física (total)	1-6	3,24(0,82) / 3,00(0,75)	3,00(0,97) / 2,64(0,72)	2,68(0,88) / 2,60(0,73)
Física hombre-mujer	1-6	2,39(1,05) / 2,01(0,85)	2,32(0,99) / 1,95(0,72)	2,03(0,81) / 1,84(0,73)
Física mujer-hombre	1-6	4,12(1,08) / 4,09(1,03)	3,74(1,23) / 3,50(1,11)	3,48(1,30) / 3,57(1,12)
Psicológica (total)	1-5	1,89(0,60) / 2,00(0,62)	1,71(0,52) / 1,68(0,45)	1,58(0,43) / 1,78(0,46)
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,88(0,64) / 2,01(0,63)	1,71(0,56) / 1,66(0,44)	1,57(0,44) / 1,77(0,46)
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,90(0,59) / 2,00(0,64)	1,71(0,51) / 1,70(0,47)	1,58(0,44) / 1,78(0,48)
Asertividad	1-5	3,76(0,51) / 3,64(0,44)	3,80(0,48) / 3,71(0,47)	3,89(0,46) / 3,73(0,47)
Ira	1-5	1,85(0,64) / 2,12(0,85)	1,83(0,65) / 2,12(0,93)	1,77(0,69) / 1,94(0,76)
Recursos de afrontamiento	1-5	2,80(0,76) / 3,37(0,81)	3,01(0,85) / 3,50(0,75)	2,89(0,90) / 3,40(0,74)
Grupo control: hombres (<i>n</i> = 180) / mujeres (<i>n</i> = 210)				
Conocimientos agresión en la pareja	1-4	3,06(0,35) / 3,17(0,29)	3,04(0,38) / 3,19(0,29)	3,05(0,36) / 3,18(0,32)
Justificación de la agresión				
Física (total)	1-6	3,29(0,80) / 3,00(0,79)	3,44(0,88) / 2,98(0,78)	3,31(0,82) / 2,87(0,76)
Física hombre-mujer	1-6	2,39(0,98) / 2,05(0,88)	2,64(1,13) / 2,12(0,91)	2,50(0,94) / 2,12(0,87)
Física mujer-hombre	1-6	4,27(1,13) / 4,25(0,98)	4,29(1,12) / 4,14(1,05)	4,28(1,09) / 3,94(1,08)
Psicológica (total)	1-5	1,84(0,55) / 1,89(0,52)	1,83(0,55) / 1,94(0,65)	1,87(0,60) / 1,92(0,62)
Psicológica hombre-mujer	1-5	1,83(0,56) / 1,90(0,56)	1,82(0,58) / 1,94(0,69)	1,86(0,62) / 1,94(0,66)
Psicológica mujer-hombre	1-5	1,85(0,55) / 1,89(0,52)	1,83(0,55) / 1,94(0,65)	1,87(0,61) / 1,90(0,61)
Asertividad	1-5	3,85(0,51) / 3,56(0,51)	3,81(0,51) / 3,65(0,55)	3,82(0,51) / 3,64(0,56)
Ira	1-5	2,01(0,75) / 2,08(0,81)	1,88(0,76) / 1,92(0,80)	1,93(0,81) / 1,84(0,81)
Recursos de afrontamiento	1-5	2,78(0,77) / 3,49(0,74)	2,83(0,74) / 3,44(0,75)	2,84(0,78) / 3,45(0,78)

Tabla 3.4. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los conocimientos de la violencia en las relaciones de pareja ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	3,167***	0,011	3,174***	0,022
Grupo			-0,032	0,033
Sexo			-0,111**	0,033
Grupo \times Sexo			0,065	0,048
Tiempo 2			0,007	0,022
Tiempo 2 \times Grupo			0,181***	0,033
Tiempo 2 \times Sexo			-0,029	0,034
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			-0,007	0,051
Tiempo 3			0,008	0,024
Tiempo 3 \times Grupo			0,207***	0,036
Tiempo 3 \times Sexo			-0,038	0,038
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			0,014	0,056
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ_e^2)	0,053***	0,002	0,048***	0,002
Individuo (σ_{u0}^2)	0,061***	0,005	0,056***	0,004
Deviance	757,97		582,53	

Nota. $\rho = ,53$; Deviance M0 – Deviance M1 = 175,44; $\chi^2(11) = 175,44$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

y el modelo con predictores⁴. El intercepto en el modelo nulo ($B = 3,167$) se refiere al valor promedio de conocimientos acerca de la violencia en la pareja para todos los individuos y todas las ocasiones de medida. Además el modelo nulo estima un valor de 0,053 para la varianza del nivel 1 (σ_e^2 : variabilidad entre las ocasiones de medida) y un valor de 0,061 para la varianza del nivel 2 (σ_{u0}^2 : variabilidad entre las medias de los individuos). En este caso, el coeficiente de correlación intraclase o proporción de la varianza total que es explicada por las diferencias entre los individuos fue de $\rho = 0,061/0,114 = 0,53$ (ver apartado de análisis de datos). Resaltar asimismo que el modelo con predictores mejoró el ajuste del modelo ya que la *deviance* fue significativamente inferior en el modelo con predictores que en el modelo nulo, $\chi^2(11) = 175,44$, $p < ,001$.

Por lo que respecta al modelo con predictores, tal y como puede observarse, la interacción Tiempo 2 \times Grupo fue significativa ($B = 0,181$, $p < ,001$), lo cual nos indica

⁴ Debido a que en algunos casos los valores de los coeficientes de regresión fueron muy pequeños se incluyeron tres decimales.

que el incremento en la puntuación media de conocimientos entre T1 y T2 fue significativamente mayor para las mujeres del grupo experimental que para las mujeres del grupo control. Además, dado que la triple interacción Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo no fue significativa, podemos afirmar que no hubo diferencias en el efecto del programa en función del sexo de los participantes y, por tanto, que tanto las mujeres como los hombres del grupo experimental mostraron un aumento en sus conocimientos acerca de la violencia en la pareja tras la aplicación del programa de prevención. Por lo que respecta a la evaluación de seguimiento, la interacción Tiempo 3 \times Grupo también fue significativa ($B = 0,207$, $p < ,001$); mientras que la triple interacción Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo no fue significativa. Por tanto, podemos afirmar que, en la evaluación de seguimiento, los participantes del grupo experimental (hombres y mujeres) siguieron presentando una puntuación media superior que los participantes de grupo control (hombres y mujeres) en conocimientos acerca de la violencia en la pareja.

Más allá del efecto de la intervención, señalar que el efecto principal del sexo fue significativo ($B = -0,111$, $p < ,01$), lo cual refleja la existencia de diferencias entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres en T1 para los participantes del grupo control. Dado que la variable sexo fue codificada como 0 (= mujer) y 1 (= hombre), el signo negativo de dicho coeficiente refleja que, en el grupo control, la puntuación media de los hombres ($M = 3,06$) fue significativamente menor que la puntuación media de las mujeres ($M = 3,17$). Además, dado que la interacción Grupo \times Sexo no fue significativa podemos concluir que, en general, las mujeres (tanto en el grupo control como en el grupo experimental) presentaron mayores conocimientos acerca de la violencia en la pareja con anterioridad a la aplicación del programa de prevención. En T2 y T3 no fueron significativas ni las dobles interacciones (Tiempo 2 \times Sexo y Tiempo 3 \times Sexo), ni las triples interacciones (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo y Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo). Estos resultados, en conjunto con los obtenidos para el efecto principal del sexo y la doble interacción Grupo \times Sexo en T1, nos indican que la diferencia detectada en el pretest (i.e., mayor puntuación media en conocimientos para las mujeres que para los hombres) se mantuvo en el posttest y en el seguimiento.

En resumen, estos resultados nos permiten concluir que los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los adolescentes del grupo control, mejoraron sus conocimientos acerca de la violencia en la pareja y, además, este incremento se mantuvo en la evaluación de seguimiento realizada seis

meses después de la aplicación del programa de prevención. Aunque en general las mujeres presentaron un nivel mayor de conocimientos acerca de la violencia en la pareja que los hombres, el efecto del programa no estuvo moderado por el sexo de los participantes (i.e., las ganancias tras la aplicación del programa de prevención fueron similares para hombres y mujeres).

Efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión física

Tal y como se deriva de lo expuesto en la Tabla 3.2, la puntuación media para las actitudes justificativas de la agresión física disminuyó en mayor medida en los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 3,11$; $M_{T2} = 2,79$; $M_{T3} = 2,63$) que en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 3,13$; $M_{T2} = 3,18$; $M_{T3} = 3,05$). En concreto, como se deriva de los datos presentados en la Tabla 3.5, el efecto principal del sexo fue significativo ($B = 0,295$, $p < ,01$), lo cual refleja la existencia de diferencias entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres en T1 para los participantes del grupo control. En concreto, la puntuación media de los hombres ($M = 3,29$) fue significativamente mayor que la puntuación media de las mujeres ($M = 3,00$). Además, dado que la interacción Grupo \times Sexo no fue significativa podemos concluir que, en el pretest, los hombres (tanto en el grupo control como en el grupo experimental) justificaron en mayor medida que las mujeres el uso de comportamientos de agresión física hacia la pareja. En T2, se produjo una disminución significativa en la justificación de la agresión física en los participantes del grupo experimental en comparación con los participantes del grupo control. Como puede verse en la Tabla 3.5, la interacción Tiempo 2 \times Grupo fue significativa ($B = -0,350$, $p < ,001$), mientras que la triple interacción Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo no fue significativa ($B = -0,027$, $p = ,816$). En este caso, el coeficiente de regresión para Tiempo 2 \times Grupo es negativo, lo cual nos indica que se produjo una disminución entre T1 y T2 (i.e., la puntuación media en T2 fue inferior a la de T1). Estos resultados nos permiten concluir que el programa fue eficaz para disminuir la justificación del uso de comportamientos de agresión física inmediatamente después de su aplicación tanto en hombres como en mujeres. Sin embargo, los hombres continuaron justificando en mayor medida el uso de este tipo de comportamientos en el posttest e, incluso, la diferencia entre hombres y mujeres se incrementó en T2 ($B = 0,183$, $p < ,05$).

Tabla 3.5. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión física en la pareja ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	3,044***	0,028	2,999***	0,055
Grupo			-0,002	0,082
Sexo			0,295**	0,081
Grupo \times Sexo			-0,055	0,121
Tiempo 2			-0,020	0,051
Tiempo 2 \times Grupo			-0,350***	0,076
Tiempo 2 \times Sexo			0,183*	0,077
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			-0,027	0,116
Tiempo 3			-0,081	0,055
Tiempo 3 \times Grupo			-0,287**	0,083
Tiempo 3 \times Sexo			0,164	0,086
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,253*	0,128
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,271***	0,012	0,247***	0,011
Individuo (σ^2_{u0})	0,434***	0,030	0,394***	0,027
Deviance	3.782,18		3.620,93	

Nota. $\rho = ,62$; Deviance M0 – Deviance M1 = 161,25; $\chi^2(11) = 161,25$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Por lo que respecta a la evaluación de seguimiento, la interacción Tiempo 3 \times Grupo también fue significativa ($B = -0,287$, $p < ,01$), lo cual nos indica que el descenso en la puntuación media de las actitudes justificativas de la agresión entre T1 y T3 fue significativamente mayor para las mujeres del grupo experimental que para las mujeres del grupo control. La triple interacción Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo fue significativa ($B = -0,253$, $p < ,05$). El signo negativo de ambos coeficientes de regresión indica que la disminución fue mayor para los hombres que para las mujeres. De este modo, podemos concluir que aunque tanto los hombres como las mujeres del grupo experimental disminuyeron su justificación de la agresión física en T3 con respecto a T1, esta disminución fue más pronunciada para los hombres y, en consecuencia, disminuyeron las diferencias detectadas entre hombres y mujeres en T1 y T2 (i.e., los hombres continuaron justificando en mayor medida el uso de comportamientos de agresión física hacia la pareja, pero esta diferencia entre sexos disminuyó en T3; ver Tabla 3.3).

Cuando se analizó el efecto del programa de prevención sobre las actitudes justificativas de la agresión física hacia la pareja considerando el sexo del perpetrador

de los comportamientos agresivos (i.e., si quien agrede es un hombre o una mujer), se obtuvieron resultados similares a los descritos para la justificación de la agresión física cuando no se consideró el sexo del agresor. No obstante, es importante destacar algunos resultados específicos. Como se deriva de los resultados expuestos en la Tabla 3.6, las diferencias detectadas en T1 entre hombres y mujeres para la justificación de la agresión física (con los hombres justificando el uso de comportamientos de agresión física hacia la pareja en mayor medida que las mujeres) procedían mayoritariamente de una mayor justificación de los varones de las agresiones físicas cuando son cometidas por parte de un hombre hacia una mujer ($B = 0,344, p < ,001$); pero no se detectaron diferencias entre sexos en T1 para la justificación de las agresiones físicas cometidas por parte de las mujeres hacia los varones ($B = 0,022, p = ,842$). No obstante, es importante señalar que, en general, hombres y mujeres justifican en mayor medida los comportamientos de agresión física hacia la pareja cuando quien los ejerce es una mujer (ver Tabla 3.3). Por lo que respecta al efecto del programa, resaltar que la justificación de la agresión física disminuyó en los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, tanto cuando este tipo de agresión es ejercido por un hombre como por una mujer. Sin embargo, el efecto del programa fue mayor para la justificación de la agresión física ejercida por las mujeres. En concreto, la disminución detectada en T2 sólo fue significativa para los actos de agresión física cometidos por mujeres ($B = -0,482, p < ,001$).

En conclusión, estos resultados nos permiten concluir que los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los adolescentes del grupo control, disminuyeron su justificación del uso de comportamientos de agresión física hacia la pareja, manteniéndose dicha disminución hasta seis meses después de la aplicación del programa de prevención. Además, podemos concluir que, en general, el programa tuvo un efecto a la hora de disminuir la presencia de este tipo de actitudes tanto en los participantes hombres como en las mujeres. Cuando se analizó la justificación de la agresión física considerando el sexo del agresor, observamos que los adolescentes justificaron en mayor medida las agresiones físicas cometidas por parte de las mujeres hacia los hombres que las agresiones físicas cometidas por parte de los hombres hacia las mujeres. El programa fue eficaz para disminuir la justificación de dichos comportamientos tanto cuando los ejerce una mujer como un hombre, aunque la disminución fue más acusada para las agresiones físicas cometidas por las mujeres.

Tabla 3.6. Modelos multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión física en la pareja en función del sexo del agresor ($N = 714$)

	Hombre-Mujer				Mujer-Hombre			
	Modelo nulo		Modelo con predictores		Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS								
Intercepto	2,211***	0,031	2,051***	0,063	4,028***	0,036	4,252***	0,075
Grupo			-0,039	0,094			-0,165	0,112
Sexo			0,344***	0,093			0,022	0,111
Grupo \times Sexo			0,038	0,139			0,010	0,164
Tiempo 2			0,068	0,063			-0,131	0,078
Tiempo 2 \times Grupo			0,153	0,094			-0,482***	0,117
Tiempo 2 \times Sexo			0,188*	0,094			0,168	0,117
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			-0,154	0,142			0,044	0,177
Tiempo 3			0,102	0,067			-0,259**	0,084
Tiempo 3 \times Grupo			-0,257*	0,102			-0,251*	0,127
Tiempo 3 \times Sexo			0,106	0,105			0,264*	0,131
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,239	0,157			-0,314	0,195
EFFECTOS ALEATORIOS								
Tiempo (σ^2_e)	0,385***	0,012	0,373***	0,016	0,634***	0,028	0,582***	0,025
Individuo (σ^2_{u0})	0,515***	0,037	0,472***	0,034	0,633***	0,049	0,606***	0,047
Deviance	4.296,21		4.212,82		5.014,41		4.885,75	

Nota. Para la justificación de agresión física del hombre hacia la mujer: $\rho = ,57$; Deviance M0 – Deviance M1 = 83,39; $\chi^2(11) = 83,39$, $p < ,001$. Para la justificación de la agresión física de la mujer hacia el hombre: $\rho = ,50$; Deviance M0 – Deviance M1 = 128,66; $\chi^2(11) = 128,66$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica

La puntuación media para las actitudes justificativas de la agresión psicológica disminuyó para los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 1,95$; $M_{T2} = 1,69$; $M_{T3} = 1,69$); mientras que se incrementó ligeramente para los participantes del grupo control ($M_{T1} = 1,87$; $M_{T2} = 1,89$; $M_{T3} = 1,90$). Como puede verse en la Tabla 3.7, las dobles interacciones entre el grupo y el tiempo fueron significativas en ambos casos (Tiempo 2 \times Grupo: $B = -0,354$, $p < ,001$; Tiempo 3 \times Grupo: $B = -0,272$, $p < ,001$), lo cual nos indica que se produjo una disminución significativa en la justificación de la agresión psicológica en los participantes del grupo experimental en comparación con los participantes del grupo control. No obstante en T2, fue significativa la triple interacción Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo ($B = 0,189$, $p < ,05$). Dado que el coeficiente de regresión de la interacción doble fue negativo y el coeficiente de regresión de la triple interacción fue positivo, podemos concluir que la disminución fue mayor en las mujeres que en los varones.

Tabla 3.7. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica en la pareja ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,847***	0,018	1,894***	0,039
Grupo			0,111	0,057
Sexo			-0,053	0,057
Grupo \times Sexo			-0,062	0,084
Tiempo 2			0,038	0,040
Tiempo 2 \times Grupo			-0,354***	0,060
Tiempo 2 \times Sexo			-0,055	0,061
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,189*	0,091
Tiempo 3			0,022	0,043
Tiempo 3 \times Grupo			-0,272***	0,066
Tiempo 3 \times Sexo			-0,015	0,068
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,026	0,101
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,168***	0,007	0,156***	0,007
Individuo (σ^2_{u0})	0,157***	0,012	0,157***	0,012
Deviance	2.667,40		2.577,08	

Nota. $\rho = ,48$; Deviance M0 – Deviance M1 = 90,32; $\chi^2(11) = 90,32$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Cuando se analizó el efecto del programa de prevención sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica hacia la pareja considerando el sexo del agresor (i.e., si quien agrede es un hombre o una mujer) se obtuvieron resultados similares. Tal y como puede observarse en la Tabla 3.8 se produjo una disminución significativa en la justificación de la agresión psicológica en los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, tanto cuando este tipo de agresión era cometida por un hombre (Tiempo 2 \times Grupo: $B = -0,382$, $p < ,001$; Tiempo 3 \times Grupo: $B = -0,298$, $p < ,001$) como cuando era cometida por una mujer (Tiempo 2 \times Grupo: $B = -0,335$, $p < ,001$; Tiempo 3 \times Grupo: $B = -0,246$, $p < ,001$).

En conclusión, los resultados obtenidos nos permiten concluir que el programa de prevención fue eficaz para disminuir la presencia de actitudes justificativas del uso de comportamientos de agresión psicológica hacia la pareja, manteniéndose esta disminución hasta seis meses después de la aplicación del programa de prevención. Además, el programa fue eficaz para disminuir la justificación de los comportamientos de agresión psicológica tanto cuando los ejerce una mujer como un hombre y, en general, podemos concluir que el programa tuvo un efecto a la hora de disminuir la presencia de este tipo de actitudes tanto en los participantes hombres como en las participantes mujeres.

Efecto del programa sobre la asertividad

Como puede observarse en la Tabla 3.9, el efecto principal del sexo para la asertividad fue significativo ($B = 0,297$, $p < ,001$), lo cual refleja que, en el grupo control, la puntuación media de los hombres fue significativamente mayor que la puntuación media de las mujeres (ver Tabla 3.3). No obstante, la interacción Grupo \times Sexo también fue significativa ($B = -0,178$, $p < ,05$). El signo negativo del coeficiente de regresión nos indica que la diferencia entre la puntuación media de hombres y mujeres fue mayor en el grupo control que en el grupo experimental. Así, aunque en ambos grupos los hombres presentaron una puntuación media en asertividad mayor que las mujeres, esta diferencia fue significativamente mayor para los participantes del grupo control. Finalmente, la significación de la doble interacción Tiempo 2 \times Sexo ($B = -0,123$, $p < ,01$) nos indica que el aumento en la puntuación media de asertividad fue diferente para hombres y mujeres. Considerando que en este caso el coeficiente de regresión fue de signo negativo podemos concluir que dicho aumento fue mayor en el

Tabla 3.8. Modelos multinivel para el efecto del programa sobre las actitudes justificativas de la agresión psicológica en la pareja en función del sexo del agresor ($N = 714$)

	Hombre-Mujer				Mujer-Hombre			
	Modelo nulo		Modelo con predictores		Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS								
Intercepto	1,846***	0,019	1,898***	0,040	1,848***	0,018	1,889***	0,039
Grupo			0,116	0,059			0,106	0,057
Sexo			-0,069	0,059			-0,038	0,057
Grupo \times Sexo			-0,066	0,088			-0,058	0,085
Tiempo 2			0,039	0,042			0,044	0,041
Tiempo 2 \times Grupo			-0,382***	0,062			-0,335***	0,062
Tiempo 2 \times Sexo			-0,051	0,063			-0,067	0,062
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,226*	0,094			0,162	0,093
Tiempo 3			0,040	0,045			0,007	0,044
Tiempo 3 \times Grupo			-0,298***	0,068			-0,246***	0,067
Tiempo 3 \times Sexo			-0,035	0,070			0,004	0,069
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			0,015	0,104			-0,066	0,103
EFFECTOS ALEATORIOS								
Tiempo (σ^2_e)	0,178***	(0,008)	0,166***	0,007	0,174***	0,008	0,162***	0,007
Individuo (σ^2_{u0})	0,173***	(0,014)	0,173***	0,013	0,152***	0,012	0,154***	0,012
Deviance	2.791,49		2.699,98		2.697,73		2.615,12	

Nota. Para la justificación de agresión psicológica del hombre hacia la mujer: $\rho = ,49$; Deviance M0 – Deviance M1 = 91,51; $\chi^2(11) = 91,51$, $p < ,001$. Para la justificación de la agresión psicológica de la mujer hacia el hombre: $\rho = ,47$; Deviance M0 – Deviance M1 = 82,61; $\chi^2(11) = 82,61$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Tabla 3.9. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la asertividad ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	3,722***	0,017	3,558***	0,034
Grupo			0,079	0,051
Sexo			0,297***	0,050
Grupo \times Sexo			-0,178*	0,075
Tiempo 2			0,073*	0,031
Tiempo 2 \times Grupo			0,006	0,047
Tiempo 2 \times Sexo			0,123**	0,047
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,082	0,071
Tiempo 3			0,092**	0,034
Tiempo 3 \times Grupo			0,000	0,051
Tiempo 3 \times Sexo			-0,091	0,053
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			0,120	0,079
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,095***	0,004	0,093***	0,004
Individuo (σ^2_{u0})	0,162***	0,011	0,155***	0,010
Deviance	1.996,21		1.938,13	

Nota. $\rho = ,63$; Deviance M0 – Deviance M1 = 58,08; $\chi^2(11) = 58,08$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

caso de las mujeres y, por tanto, la diferencia inicial detectada entre hombres y mujeres se acortó en el postest.

Por lo que respecta al efecto del programa, los resultados ponen de manifiesto que la asertividad se incrementó en ambos grupos, aunque en mayor medida en el grupo experimental ($M_{T1} = 3,69$; $M_{T2} = 3,75$; $M_{T3} = 3,80$) que en el grupo control ($M_{T1} = 3,69$; $M_{T2} = 3,72$; $M_{T3} = 3,71$). Este incremento queda reflejado en la significación de los efectos principales de T2 ($B = 0,073$, $p < ,05$) y T3 ($B = 0,092$, $p < ,01$). Sin embargo, las interacciones entre el grupo y el tiempo (Tiempo 2 \times Grupo, Tiempo 3 \times Grupo) no fueron significativas (ver Tabla 3.9). Las triples interacciones entre el tiempo, el grupo y el sexo (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo, Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo) tampoco fueron significativas. Estos resultados nos llevan a concluir que los adolescentes del grupo experimental, en comparación con los adolescentes del grupo control, no mostraron una mejoría en sus habilidades de comunicación asertiva tras la aplicación del programa de prevención.

Efecto del programa sobre la ira

Se evaluó asimismo el efecto del programa sobre los niveles de ira de los participantes. Los resultados del modelo multinivel con predictores (ver Tabla 3.10) nos permiten concluir que hubo una disminución en la puntuación media de los participantes en esta variable entre T1 y T2 ($B = -0,138$, $p < ,05$). La interacción Tiempo 2 \times Grupo fue significativa ($B = 0,168$, $p < ,05$). Dado que esperamos que la puntuación media de ira disminuya (lo cual resulta en un coeficiente de regresión con signo negativo, véase el coeficiente para Tiempo 2), el signo positivo del coeficiente de regresión para Tiempo 2 \times Grupo nos lleva a concluir que dicha disminución procedió de los participantes del grupo control (codificado como 0). Por lo que respecta a la evaluación de seguimiento, encontramos que el efecto principal de T3 fue significativo ($B = -0,227$, $p < ,001$), mientras que ni las dobles interacciones (Tiempo 3 \times Grupo y Tiempo 3 \times Sexo) ni la triple interacción (Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo) fueron significativas. De este modo, aunque en el postest la disminución en la puntuación media de ira fue mayor en el grupo

Tabla 3.10. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los niveles de ira ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,970***	0,025	2,083***	0,054
Grupo			0,033	0,080
Sexo			-0,074	0,079
Grupo \times Sexo			-0,196	0,118
Tiempo 2			-0,138*	0,054
Tiempo 2 \times Grupo			0,168*	0,081
Tiempo 2 \times Sexo			0,029	0,081
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			-0,082	0,122
Tiempo 3			-0,227***	0,058
Tiempo 3 \times Grupo			0,071	0,088
Tiempo 3 \times Sexo			0,170	0,091
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,071	0,135
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,285***	0,012	0,278***	0,012
Individuo (σ^2_{u0})	0,339***	0,025	0,333***	0,025
Deviance	3.709,04		3.669,29	

Nota. $\rho = ,54$; Deviance M0 – Deviance M1 = 39,75; $\chi^2(11) = 39,75$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

control que en el grupo experimental, en la evaluación de seguimiento encontramos que la disminución en la puntuación media de ira con respecto al pretest fue similar en ambos grupos (experimental y control). En su conjunto, estos resultados nos llevan a concluir que el programa de prevención no fue eficaz para reducir los niveles de ira de los participantes.

Efecto del programa sobre los recursos de afrontamiento

Por lo que respecta al efecto del programa de prevención sobre los recursos de afrontamiento y búsqueda de ayuda de los adolescentes, tal y como puede observarse en la Tabla 3.11, la doble interacción Tiempo 2 \times Grupo fue significativa ($B = 0,158$, $p < ,05$). La puntuación media para esta variable aumentó en los participantes del grupo experimental entre el pretest y el postest ($M_{T1} = 3,11$; $M_{T2} = 3,29$); mientras que se mantuvo estable en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 3,16$; $M_{T2} = 3,17$). Sin embargo, la interacción Tiempo 3 \times Grupo no fue significativa ($B = 0,088$, $p = ,297$; $M_{T3} = 3,18$ y $M_{T3} = 3,21$ para el grupo experimental y control, respectivamente).

Tabla 3.11. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre los recursos de afrontamiento ($N = 714$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	3,157***	0,028	3,486***	0,053
Grupo			-0,119	0,079
Sexo			-0,702***	0,078
Grupo \times Sexo			0,139	0,116
Tiempo 2			-0,052	0,052
Tiempo 2 \times Grupo			0,158*	0,078
Tiempo 2 \times Sexo			0,095	0,078
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			-0,049	0,118
Tiempo 3			-0,069	0,056
Tiempo 3 \times Grupo			0,088	0,085
Tiempo 3 \times Sexo			0,129	0,087
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,133	0,130
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,259***	0,011	0,256***	0,011
Individuo (σ^2_{u0})	0,428***	0,029	0,339***	0,024
Deviance	3.723,26		3.581,72	

Nota. $p = ,62$; Deviance M0 – Deviance M1 = 141,54; $\chi^2(11) = 141,54$, $p < ,001$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Además, las triples interacciones Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo y Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo tampoco fueron significativas. Estos resultados nos indican que los adolescentes (hombres y mujeres) que participaron en el programa de prevención, en comparación con los participantes del grupo control, informaron de una mayor intención de buscar ayuda y/o terminar la relación en el caso de que su pareja se comportara de forma agresiva (una semana después de la aplicación del programa de prevención), pero este efecto no se mantuvo en la evaluación de seguimiento realizada seis meses después.

En general, las mujeres mostraron una mayor intención de buscar ayuda y/o romper la relación ante una situación de violencia en la pareja ($B = -0,702$, $p < ,001$). Dado que la variable sexo fue codificada como 0 = mujer y 1 = hombre, el signo negativo de dicho coeficiente refleja que la puntuación media de las mujeres fue significativamente mayor que la puntuación media de los hombres (ver Tabla 3.3). En T2 y T3, no fueron significativas ni las dobles interacciones del tiempo con el sexo (Tiempo 2 \times Sexo y Tiempo 3 \times Sexo), ni las triples interacciones del tiempo con el grupo y el sexo (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo y Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo). Por tanto, podemos concluir que el sexo de los participantes no influyó en el efecto del programa de prevención y que las mujeres continuaron mostrando una mayor intención de buscar ayuda y/o romper la relación ante una situación de violencia en las evaluaciones posteriores (postest y seguimiento).

Evaluación del diseño e implementación del programa de prevención

El diseño del programa de prevención y su proceso de implementación fue evaluado tanto por los monitores que aplicaron el programa como por los adolescentes que participaron en el mismo. En concreto, los monitores realizaron una evaluación tras la aplicación de cada una de las sesiones del programa. El diseño del programa (tanto sus contenidos, como su estructura y su metodología) y la participación de los adolescentes en el mismo fueron puntuados en una escala de cinco puntos de 1 (*muy bien/muy buena*) a 5 (*muy mal/muy mala*). Ambas puntuaciones fueron invertidas, de tal manera que las puntuaciones mayores indican una valoración más positiva. Los resultados obtenidos nos llevan a concluir que los monitores valoraron positivamente el diseño del programa, con una puntuación media de 4,06 ($DT = 0,65$). Además, los monitores consideraron que la participación en el programa de los adolescentes había sido entre buena y muy buena ($M = 4,13$; $DT = 0,80$). Por lo que respecta a la rigurosidad del cumplimiento de los objetivos de cada una de las sesiones del programa se obtuvo una puntuación media

de 3,85 ($DT = 0,72$; rango: 1 [puntuación mínima] - 5 [puntuación máxima]). La valoración global que los monitores hicieron del programa de prevención en una escala de 1 a 10 fue de 7,66 ($DT = 1,36$).

Por su parte, los adolescentes que participaron en el programa realizaron una valoración del mismo al cabo de cada uno de los módulos, indicando su grado de acuerdo con las siguientes declaraciones (puntuadas usando una escala tipo *Likert* de 1 [*muy en desacuerdo*] a 4 [*muy de acuerdo*]): (a) “El módulo me ha parecido interesante”, (b) “Los contenidos tratados me parecen que no son útiles en nuestras vidas”, (c) “Los materiales utilizados para las actividades me parecen adecuados”, y (d) “He aprendido algo que no sabía”. Las puntuaciones de cada ítem fueron dicotomizadas para facilitar el cálculo de porcentajes. Cada afirmación fue codificada como 0 (= *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo*) y 1 (= *de acuerdo* o *muy de acuerdo*). En el caso de la segunda afirmación (“Los contenidos tratados me parecen que no son útiles en nuestras vidas”), dado que una mayor puntuación indica una valoración negativa del programa de prevención, la codificación se realizó como 0 (= *de acuerdo* o *muy de acuerdo*) y 1 (= *muy en desacuerdo* o *en desacuerdo*). En cuanto a los resultados obtenidos, resaltar que el 92,9% de los adolescentes consideró que las sesiones habían sido interesantes y el 89,7% indicó que los materiales utilizados en las actividades les habían parecido adecuados. Por su parte, el 72,9% de los adolescentes afirmó que había aprendido algo que no sabía y el 91,8% indicó que los contenidos tratados les habían parecido útiles para sus vidas. Finalmente, señalar que la valoración global que los adolescentes hicieron del programa de prevención en una escala de 1 a 10 fue de 7,43 ($DT = 1,78$).

3.6. Discusión

Este estudio pone de manifiesto los beneficios de la aplicación del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo tras su aplicación a una muestra amplia de adolescentes escolarizados en el tercer curso de la educación secundaria obligatoria. De acuerdo con las hipótesis planteadas, los adolescentes que participaron en el programa de prevención, en comparación con los adolescentes del grupo control, mejoraron sus conocimientos acerca de la violencia en las relaciones de pareja, disminuyeron la manifestación de actitudes justificativas del uso de agresiones físicas y psicológicas hacia la pareja e informaron de una mayor intención de buscar ayuda o usar otros métodos de afrontamiento (como romper la relación) en el caso de

que su pareja se comportara agresivamente. Estos cambios se mantuvieron hasta seis meses después de la aplicación del programa de prevención, con excepción de la mejoría detectada en los recursos de afrontamiento, cuyo efecto desapareció en la evaluación de seguimiento. Por lo que respecta a las habilidades entrenadas (habilidades de comunicación asertiva y control de la ira), en contra de lo esperado, no se encontró ningún efecto del programa ni en el postest (una semana después de la aplicación del programa) ni en la evaluación de seguimiento (seis meses después). En general, podemos concluir que el efecto del programa fue similar en hombres y mujeres. No obstante, aparecieron algunos efectos específicos en función del sexo de los participantes que serán discutidos más adelante.

Antes de pasar a discutir en mayor profundidad cada uno de los resultados obtenidos, es importante recordar que la pérdida de participantes no fue aleatoria y que se encontraron algunos predictores diferenciales en función del grupo (experimental vs. control). En cuanto a las variables demográficas, los participantes que no estuvieron presentes en las tres ocasiones de evaluación (en comparación con los que sí estuvieron presentes) fueron mayoritariamente los hombres de mayor edad. Estos resultados son consistentes con el hallazgo general de la mayor participación de mujeres en este tipo de investigaciones (Gray y Foshee, 1997; Shorey et al., 2008; Wekerle y Wolfe, 1999). Por lo que respecta a la edad, todos los participantes se encontraban cursando estudios de 3° ESO, por lo que los estudiantes de mayor edad son aquellos que estaban repitiendo curso. Aunque no se registró esta variable (i.e., repetidor/ no repetidor), los resultados apuntan a que la probabilidad de abandonar el estudio fue mayor para los repetidores, lo cual es consistente con la idea de que los adolescentes que fracasan a nivel académico podrían constituir un grupo de riesgo para la implicación en diferentes tipos de comportamientos problemáticos. Además, los participantes que no completaron las tres medidas de evaluación presentaron puntuaciones medias más altas en la justificación del uso de comportamientos agresivos hacia la pareja y, específicamente en el caso del grupo experimental, un nivel menor de conocimientos acerca de la violencia en la pareja y una menor predisposición a buscar ayuda ante situaciones de violencia. En general, este hallazgo no nos permite concluir con total certeza que los resultados obtenidos respecto a la eficacia del programa serían similares si estos participantes hubieran estado presentes en todos los momentos de evaluación. No obstante, el empleo de modelos multinivel permite amortiguar el efecto de estas diferencias porque, a

diferencia de otras técnicas como el análisis de varianza de medidas repetidas, no requiere de la exclusión de los participantes no han estado disponibles en todas las ocasiones de medida (Hox, 2010; Raudenbush, 2001). Además, el análisis de regresión multinivel no requiere del cumplimiento riguroso del supuesto de que los datos están completamente perdidos al azar, permitiendo correlaciones entre la pérdida de sujetos y las variables incluidas en el modelo.

De este modo, la explicación más plausible a los cambios logrados es que estos sean debidos al programa de prevención. Resaltar asimismo que el diseño empleado permitió controlar un buen número de amenazas a la validez interna y, aunque no hubo asignación aleatoria a los grupos experimental y control, la ausencia de diferencias entre ambos grupos en las medidas iniciales (con excepción de la justificación de la agresión física ejercida por la mujer) nos permite descartar que las diferencias detectadas tras la aplicación del programa de prevención se debieran a diferencias iniciales en ambos grupos. Además, también en este caso, el empleo de modelos multinivel nos permite concluir que aún para la justificación de la agresión física ejercida por la mujer, los cambios encontrados tras la aplicación del programa de prevención no se deben a las diferencias detectadas entre los grupos en el pretest (con una puntuación media mayor para el grupo control que para el grupo experimental). Como se ha señalado en el apartado del análisis de datos, los modelos multinivel empleados no implican una comparación simple entre ambos grupos en T2 y T3, sino una comparación de si la diferencia entre T2 y T1 (o T3 y T1) para el grupo experimental es similar a la diferencia entre T2 y T1 (o T3 y T1) para el grupo control. Así, las diferencias detectadas en T2 o T3 entre los grupos experimental y control no se ven influidas por la presencia de diferencias entre los grupos en T1.

Por lo que respecta específicamente a los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en las relaciones de pareja, de manera similar a los resultados obtenidos en nuestro estudio, otros autores han informado que sus intervenciones preventivas mejoraron este tipo de conocimientos (p.ej., Antle et al., 2011; Ball et al., 2009; Bell y Stanley, 2006; Díaz-Aguado, 2002; Garrido y Casas, 2009; Hernando, 2007; Hilton et al., 1998; Jaffe et al., 1992; Jaycox et al., 2006; Jones, 1991; Krajewski et al., 1996; Lavoie et al., 1995; Macgowan, 1997; Pick et al., 2010; Salazar y Cook, 2006; Weisz y Black, 2001). No obstante, aunque es importante dotar a los adolescentes de una estructura conceptual del problema de la violencia en la pareja que les permita

entender su origen, su alcance y sus consecuencias, los resultados del trabajo preventivo en diferentes áreas han puesto de manifiesto que las actitudes parecen mantener una relación más estrecha con el comportamiento que los conocimientos. En este sentido, es importante destacar que, en línea con las hipótesis planteadas, las actitudes justificativas de la agresión disminuyeron en los participantes del grupo experimental tras su participación en el programa de prevención y esta disminución se mantuvo seis meses después de la aplicación del programa de prevención. Además, la justificación de la agresión disminuyó en los participantes del grupo experimental tanto cuando la agresión es ejercida por un hombre como cuando es ejercida por una mujer. No obstante, en el caso de la justificación de la agresión física, los cambios procedieron en mayor medida de una reducción en la justificación de los comportamientos de agresión física perpetrados por parte de la mujer hacia el hombre.

Las puntuaciones medias para la justificación de la agresión física ejercida por la mujer fueron mayores que las puntuaciones medias para la justificación de la agresión física ejercida por el varón. Esto es consistente con los resultados de estudios previos que han encontrado que las actitudes hacia la violencia física dependen de si esta es ejercida por un hombre o una mujer, justificándose en mayor medida la violencia ejercida por la mujer (Bethke y DeJoy, 1993; Harris, 1991; Muñoz-Rivas et al., 2011; O'Keefe, 1997; Price et al., 1999). Estos hallazgos apuntan a que los adolescentes consideran que la agresión física cometida por los hombres es potencialmente más dañina y, por tanto, menos justificable. En este sentido, los estudios sobre las consecuencias de la agresión en la pareja evidencian que, ciertamente, estas son peores para las mujeres, tanto a nivel físico como psicológico (Archer, 2000; Molidor y Tolman, 1998; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; Straus, 2011). Sin embargo, considerando la predominancia de un patrón recíproco de agresiones y que uno de los mejores predictores de la agresión de uno de los miembros de la pareja es el comportamiento agresivo del otro (Bookwala et al., 1992; Harned, 2002), se consideró esencial hacer hincapié en que cualquier acto de agresión es injustificado con independencia del sexo del agresor. Esto podría relacionarse con los mayores cambios detectados para las actitudes justificativas de las agresiones físicas cometidas por las mujeres. El único estudio previo que analizó el efecto de una intervención preventiva de la violencia en el noviazgo sobre las actitudes justificativas de la agresión considerando el sexo del perpetrador, también encontró un efecto mayor para la justificación de la

agresión ejercida por la mujer, sin diferencias significativas para la justificación de la agresión ejercida por el varón (Jaycox et al., 2006).

En general, los cambios actitudinales también han sido informados por otros autores (p.ej., Antle et al., 2011; Avery-Leaf et al., 1997; Ball et al., 2009; Bell y Stanley, 2006; Black et al., 2012; Díaz-Aguado, 2002; Foshee et al., 2005; Garrido y Casas, 2009; Hernando, 2007; Jaffe et al., 1992; Jaycox et al., 2006; Krajewski et al., 1996; Lavoie et al., 1995; Macgowan, 1997; Salazar y Cook, 2006; Weisz y Black, 2001) y, en este sentido, podemos afirmar que nuestros resultados van en la línea de los obtenidos por la mayoría de investigaciones acerca de la eficacia de programas preventivos de la violencia en el noviazgo. No obstante, algunos programas no han encontrado cambios actitudinales (p.ej., Hilton et al., 1998; Pick et al., 2010) o, en otros casos, las diferencias detectadas desaparecieron después de unos meses de la aplicación del programa (Jaycox et al., 2006). Los tres programas anteriores tienen en común su brevedad. En concreto, el programa desarrollado por Hilton et al. (1998) tuvo una duración de media jornada escolar; el programa desarrollado por Pick et al. (2010) constó de una sesión de dos horas y medias; y el programa desarrollado por Jaycox et al. (2006) estuvo formado por tres sesiones de una hora aplicadas en tres días consecutivos. En conjunto, estos hallazgos parecen indicar que los programas de corta duración o los talleres aplicados de manera puntual podrían ser eficaces para mejorar el conocimiento que tienen los adolescentes acerca de la problemática de la violencia en la pareja, pero no ser eficaces para modificar actitudes. No obstante, el programa desarrollado por Lavoie et al. (1995), con una versión larga de 4-5 horas de duración y una versión corta de 2-2,5 horas de duración, fue eficaz para modificar actitudes sexistas, inclusive en su versión corta. La investigación en el área de la prevención de la violencia en la pareja es relativamente reciente y nos obliga a ser cautelosos a la hora de establecer conclusiones.

Más allá del trabajo conceptual y actitudinal, dada la relevancia del desarrollo de habilidades que fomenten el establecimiento de relaciones de pareja saludables, el programa incluyó un módulo centrado en el desarrollo de habilidades como la comunicación asertiva o un adecuado manejo de la ira. Sin embargo, en contra de nuestra hipótesis, no se produjeron cambios en dichas habilidades tras la aplicación del programa de prevención. Los resultados obtenidos por otros autores a este respecto tampoco son concluyentes. Si bien los cambios en los conocimientos y las actitudes son informados por la mayoría de autores, un número menor de investigadores ha incluido

componentes de entrenamiento en habilidades en sus programas de prevención y los resultados obtenidos a este respecto son variables, con algunos autores informando de resultados positivos (p.ej., Antle et al., 2011; Ball et al., 2009; Díaz-Aguado, 2002) y otros informando de una ausencia de cambios (p.ej., Foshee et al., 2005; Wolfe et al., 2003). En concreto, Foshee et al. (2005) no encontraron cambios en las habilidades para el manejo de conflictos tras la aplicación de su intervención preventiva en una muestra de estudiantes de instituto. En una muestra de adolescentes en riesgo por historia de maltrato infantil, Wolfe et al. (2003) tampoco encontraron cambios en el conjunto de habilidades entrenadas (asertividad, manejo de conflictos, expresión de emociones y habilidad para proporcionar apoyo emocional a otras personas).

Sin embargo, un par de estudios con poblaciones de adolescentes en riesgo sí han informado de cambios en las habilidades de comunicación, solución de conflictos y manejo de emociones (Antle et al., 2011; Ball et al., 2009; Ball et al., 2012). Por su parte, Díaz-Aguado (2002) encontró que los adolescentes que habían participado en su programa de prevención mostraron una mejoría en su autoestima, autoconcepto y sensibilidad socioemocional. Los resultados obtenidos por estos autores son alentadores, principalmente en el caso de Antle et al. (2011), quienes informaron de cambios en las habilidades de comunicación y solución de conflictos tras una intervención de ocho sesiones de duración aplicadas en dos días consecutivos. Sin embargo, es importante tener en cuenta que este estudio no incluyó grupo control, lo cual impide descartar que los cambios detectados no se deban a otros factores ajenos a la intervención o al resultado del desarrollo “normal” de los adolescentes. En nuestra muestra de adolescentes, las puntuaciones medias se movieron en la dirección esperada en los participantes del grupo experimental, pero también se produjeron cambios en el mismo sentido en los participantes del grupo control, lo cual impidió la detección de diferencias significativas entre ambos grupos. Además, en el caso de los niveles de ira, inmediatamente después del programa de prevención, los cambios fueron más acusados en los participantes del grupo control. En este sentido, el programa podría haber tenido un efecto contrario al deseado a corto plazo. No obstante, en la evaluación de seguimiento la evolución fue similar para los participantes de ambos grupos.

En suma, aunque se produjeron algunos cambios en las habilidades entrenadas, tenemos que concluir que dichos cambios no fueron resultado de la intervención preventiva, ya que se también detectaron en los participantes del grupo control. Una

posible explicación a la ausencia de cambios en las habilidades entrenadas en el programa de prevención podría relacionarse con una falta de sensibilidad de las medidas utilizadas para evaluar el cambio. Esta explicación iría en la línea de la aportada por Wolfe et al. (2003) para dar cuenta de sus resultados. Estos autores afirman que para facilitar la detección de cambios podría ser conveniente medir la frecuencia específica de los comportamientos concretos entrenados, en lugar de usar medidas generales de habilidades de comunicación asertiva u otras habilidades entrenadas. No obstante, la explicación más plausible parece ser que la intervención preventiva no fue eficaz para mejorar las habilidades entrenadas. En este sentido, podrían ser necesarias más sesiones dedicadas al entrenamiento en habilidades de cara a lograr cambios a este nivel. De entre los programas que detectaron cambios, el *Expect Respect* (Ball et al., 2009; Ball et al., 2012) tuvo una duración de 24 sesiones semanales de 55 minutos, aunque la intervención aplicada por Antle et al. (*Love U2*; 2011) tuvo una duración similar a nuestro programa de prevención (ocho horas, en su caso aplicadas en dos días consecutivos). Sin embargo, uno de los programas que no fue eficaz a este nivel (el *Youth Relationship Project*, Wolfe et al., 2003) se caracteriza por ser uno de los programas de mayor duración (18 sesiones de 120 minutos). Estas diferencias podrían estar explicadas por el número de horas totales del programa dedicadas al entrenamiento en habilidades, aunque otras posibles explicaciones podrían relacionarse con las técnicas empleadas para el entrenamiento o con las habilidades y capacitación de los aplicadores del programa. En cualquier caso, estos resultados son fundamentales de cara a una reformulación futura del programa.

En cuanto al afrontamiento de las relaciones violentas y la intención de buscar ayuda, se detectaron cambios en el sentido esperado inmediatamente después de la aplicación del programa de prevención. Esto es, una semana después de la finalización del programa, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, mostraron una mayor intención de romper la relación y/o buscar ayuda en el caso de que su pareja se mostrara agresiva. Sin embargo, a diferencia de los cambios detectados en los conocimientos y las actitudes, esta ganancia no se mantuvo en la evaluación de seguimiento realizada seis meses después de la aplicación del programa. Estos resultados apoyan parcialmente la cuarta hipótesis del estudio, la cual postulaba que los adolescentes que participaran en el programa de prevención mejorarían sus recursos de afrontamiento. Otros estudios que han evaluado

el efecto de esta variable han encontrado, en general, cambios en la dirección esperada (Foshee et al., 2005; Hernando, 2007; Jaycox et al., 2006; Macgowan, 1997). En concreto, Foshee et al. (2005) informaron de una mejoría en el conocimiento de los adolescentes de los servicios de ayuda en su comunidad y en la conciencia acerca de la necesidad de buscar ayuda, manteniéndose estos cambios hasta tres años después de la aplicación del programa. Además, el conocimiento de los adolescentes de los servicios de ayuda medió la disminución en la perpetración y victimización de agresiones en la pareja. Por su parte, Macgowan (1997) y Hernando (2007) también detectaron cambios en los métodos de afrontamiento de las relaciones violentas de los adolescentes y su intención de buscar ayuda, aunque en estos casos los autores no llevaron a cabo evaluaciones de seguimiento. Finalmente, de modo similar a los resultados obtenidos en nuestro estudio, Jaycox et al. (2006) informaron de un incremento en los recursos de búsqueda de ayuda para los participantes de su programa de prevención (de tres horas de duración) en el posttest (un día después de la aplicación del programa), disipándose este cambio en la evaluación de seguimiento realizada seis meses después.

La relevancia de potenciar las estrategias de afrontamiento de los jóvenes ante situaciones de violencia en la pareja, así como concienciar a los mismos acerca de las consecuencias negativas de las relaciones abusivas y la necesidad de buscar ayuda, es incuestionable. Además, sabemos que los jóvenes con menor apoyo social, familiar y comunitario son más proclives a mantenerse en relaciones violentas (Banyard et al., 2006), por lo que el efecto de esta variable en los niveles de agresión podría ser todavía más acusada a largo plazo. En este sentido, son varios los autores que han recalcado la relevancia de esta variable a la hora de diseñar intervenciones preventivas de la violencia en el noviazgo (Foshee et al., 1996; Hilton et al., 1998; Jaycox et al., 2006; Macgowan, 1997; Wolfe et al., 1996), la cual puede ser especialmente importante en el caso de adolescentes implicados en relaciones con agresiones físicas y/o sexuales. Todos los programas de prevención de la violencia en la pareja tienen como objetivo último reducir la manifestación de comportamientos violentos. Sin embargo, con independencia de la eficacia lograda a este nivel, un programa podría considerarse exitoso y útil si logra que los jóvenes tomen conciencia de la severidad de esta problemática y de la necesidad de buscar ayuda (tanto en familiares y amigos, como en otros recursos formales) y que estén mejor informados de los recursos de ayuda disponibles en su comunidad. Además, los beneficios de modificar conocimientos,

actitudes y habilidades relacionadas con la búsqueda de ayuda van más allá del nivel individual. Gracias a este tipo de intervenciones, los jóvenes están más preparados para afrontar situaciones personales de violencia en la pareja, pero también para brindar ayuda a otras personas que pudieran encontrarse en este tipo de situaciones. Esto es fundamental para construir una red social de apoyo para las víctimas de violencia en la pareja, así como para desmontar determinados mitos sociales que justifican y perpetúan este tipo de comportamientos.

No obstante, a pesar de que la última sesión de nuestro programa se dedica a este aspecto, los cambios logrados no se mantuvieron en el tiempo. Así, aunque los jóvenes siguen estando mejor informados de qué es la violencia en la pareja y siguen justificando en menor medida el uso de agresiones, podría suceder que su percepción del riesgo de este tipo de relaciones violentas se diluyera con el tiempo. Otra posible explicación es que aunque el programa hubiera logrado que los jóvenes tuvieran una mayor intención de buscar ayuda, estos no hubieran desarrollado las habilidades necesarias para ello y, en consecuencia, después de algunas experiencias poco exitosas dejaran de percibir la utilidad de buscar ayuda. En este sentido, es importante tener en cuenta que para fomentar unas adecuadas estrategias de afrontamiento es necesario que los adolescentes tengan conocimiento de qué pueden hacer y dónde pueden acudir ante una situación de violencia en la pareja, pero también que muestren actitudes favorables hacia la búsqueda de ayuda y que cuenten con las habilidades necesarias para afrontar este tipo de situaciones. En cualquier caso, los resultados obtenidos respecto a esta variable apuntan a la necesidad de revisar y reforzar este componente del programa en revisiones futuras del mismo.

Considerando la relevancia de la variable sexo en los estudios sobre violencia en la pareja, el quinto objetivo de este estudio fue examinar si el sexo de los participantes influía en el efecto del programa de prevención. En general, podemos afirmar que el programa tuvo un efecto similar en hombres y mujeres. No obstante, los hombres justificaron en mayor medida el uso de comportamientos de agresión física en el pretest y su disminución, especialmente en la evaluación de seguimiento, fue más marcada que para las mujeres. En el caso de la justificación de la agresión psicológica fueron las mujeres las que presentaron una mayor reducción tras la aplicación del programa de prevención. Para el resto de variables estudiadas se encontraron algunas diferencias en las puntuaciones medias de hombres y mujeres: las mujeres presentaron una puntuación

media superior a los hombres en conocimientos acerca de la violencia en la pareja y una mayor intención de buscar ayuda en caso de encontrarse en una relación violenta; mientras que los hombres presentaron una puntuación mayor que las mujeres en asertividad. Sin embargo, el efecto del programa de prevención para estas variables fue similar en los participantes de ambos sexos, manteniéndose las diferencias detectadas en el pretest entre hombres y mujeres a lo largo de las diferentes ocasiones de medida. En el caso concreto de las habilidades de comunicación asertiva, la diferencia entre hombres y mujeres se acortó en el posttest en los participantes de ambos grupos. En conclusión, con excepción de algunos resultados referidos a la justificación de la agresión, podemos concluir que el efecto del programa fue similar para los hombres y las mujeres. Este hallazgo es acorde a nuestra hipótesis y está también en la línea de lo informado por otros estudios que han considerado el sexo de los participantes en el análisis del efecto de sus programas (Antle et al., 2011; Foshee et al., 2005; Lavoie et al., 1995; Macgowan, 1997; Weisz y Black, 2001). Como ya se ha discutido en el estudio piloto, únicamente los programas sustentados principalmente en la teoría feminista han informado, en general, de peores resultados para los varones (Bell y Stanley, 2006; Jaffe et al., 1992; Jones, 1991; Krajewski et al., 1996).

En conclusión, los resultados obtenidos en este estudio nos permiten concluir que el programa de prevención fue eficaz a la hora de modificar determinadas cogniciones y/o actitudes de los adolescentes. En concreto, el programa fue eficaz a la hora de mejorar los conocimientos de los adolescentes acerca de la violencia en la pareja y disminuir las actitudes justificativas del uso de comportamientos agresivos hacia la pareja. Asimismo, el programa incrementó los recursos de afrontamiento de los adolescentes ante situaciones de violencia en la pareja, al menos inmediatamente después de su aplicación. Además, tanto los adolescentes que participaron en el programa de prevención como los monitores que lo aplicaron valoraron positivamente el programa, tanto en aspectos referidos a su diseño de contenidos y metodología, como en lo referente a su organización y la utilidad subjetiva percibida. En general, los hallazgos de este estudio son alentadores y nos animan a continuar en la línea del trabajo preventivo de esta problemática. No obstante, es importante valorar el efecto del programa de prevención directamente sobre los niveles de agresión. Debido a la edad de los participantes, mayoritariamente entre los 14 y 15 años, un cuarto de los mismos informaron no haber tenido todavía ninguna relación de noviazgo, por lo que la

evaluación de los comportamientos agresivos sólo pudo ser realizada en la submuestra de participantes que sí habían informado en el pretest haber mantenido al menos una relación de pareja. En consecuencia, se planteó un tercer estudio dirigido a examinar la prevalencia de comportamientos agresivos y valorar el efecto del programa sobre los niveles de agresión manifestados y/o recibidos.

CAPÍTULO 4

ESTUDIO TERCERO

Prevalencia de la violencia en el noviazgo y eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre los niveles de agresión en la pareja informados por los adolescentes

ESTUDIO TERCERO

Prevalencia de la violencia en el noviazgo y eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo sobre los niveles de agresión en la pareja informados por los adolescentes

4.1. Introducción

En línea con los resultados obtenidos por la mayoría de los programas de prevención de la violencia en la pareja (Cornelius y Resseguie, 2007; Whitaker et al., 2006), como hemos visto, el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo mostró ser eficaz a la hora de modificar creencias y actitudes relacionadas con el fenómeno de la violencia en la pareja. Sin duda, los cambios cognitivos y actitudinales son un gran paso. No obstante, se ha reclamado en los últimos años la necesidad de evaluar directamente la influencia de los programas de prevención en los comportamientos agresivos (p.ej., Cornelius y Resseguie, 2007). Los escasos estudios que incluyen datos sobre los cambios en los niveles de agresión encuentran en algunos casos cambios en la dirección esperada, con la disminución de varios tipos de comportamientos agresivos emitidos o recibidos en el contexto de la relación de noviazgo (p.ej., Foshee et al., 2005; Jennifer Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012; Wolfe, Crooks, Chiodo, et al., 2009; Wolfe et al., 2003). Sin embargo, otros estudios no han encontrado cambios (p.ej., Jaycox et al., 2006) o han informado de resultados exclusivamente para algunos subgrupos de participantes (p.ej., los participantes que manifestaban más comportamientos violentos con anterioridad a la aplicación de la intervención preventiva, Ball et al., 2012; o los participantes que habían recibido versiones más intensivas de la intervención, Miller et al., 2012). Finalmente, otros autores han optado por medir intenciones conductuales (p.ej., Jaffe et al., 1992); sin embargo, este tipo de medida no nos da información de cambios conductuales reales.

Como se deriva de lo expuesto en el párrafo anterior, son necesarios más estudios de cara a establecer conclusiones sólidas acerca de la eficacia de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo a la hora de modificar los comportamientos agresivos. En el estudio piloto realizado no se detectaron cambios en los niveles de agresión informados por los adolescentes. No obstante, dicho estudio no contó con ninguna evaluación posterior al posttest (realizado una semana después de la aplicación

del programa) ni con grupo control (el cual permitiera comparar los resultados obtenidos por los adolescentes que participaron en el programa de prevención con otro grupo de adolescentes de características similares que no hubiera recibido la intervención preventiva). Como consecuencia, el principal objetivo de este último estudio fue valorar el efecto del programa de prevención sobre los comportamientos de agresión hacia la pareja en la submuestra de adolescentes ($N = 516$) que habían informado haber tenido al menos una relación de noviazgo con anterioridad a la aplicación del programa de prevención, incluyendo un grupo control y una evaluación de seguimiento seis meses después de la finalización del programa. Además, dada la controversia existente respecto a la predominancia de un patrón bidireccional de agresión, se exploró si este tipo de patrón era más prevalente que los patrones unidireccionales.

4.2. Objetivos

1. Examinar la prevalencia de comportamientos de agresión física y psicológica en las relaciones de noviazgo de los adolescentes considerando el sexo de los participantes.
2. Examinar la prevalencia de los diferentes patrones de agresión en la pareja: (a) patrón de agresión bidireccional, (b) patrón de agresión unidireccional (sólo perpetración), y (c) patrón de agresión unidireccional (sólo victimización).
3. Valorar el efecto del programa de prevención para reducir la manifestación de comportamientos agresivos:
 - 3.1. Valorar el efecto del programa para reducir la perpetración de comportamientos de agresión física hacia la pareja.
 - 3.2. Valorar el efecto del programa para reducir la victimización de comportamientos de agresión física por parte de la pareja.
 - 3.3. Valorar el efecto del programa para reducir la perpetración de comportamientos de agresión psicológica hacia la pareja.
 - 3.4. Valorar el efecto del programa para reducir la victimización de comportamientos de agresión psicológica por parte de la pareja.

4. Examinar si el efecto del programa de prevención con respecto a la manifestación de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo fue similar en hombres y mujeres.

4.3. Hipótesis

1. Considerando los resultados previos de estudios epidemiológicos nacionales e internacionales (p.ej., Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; O’Leary et al., 2008), esperamos encontrar prevalencias altas de agresión en el noviazgo, principalmente para las agresiones de naturaleza psicológica. En concreto, esperamos que prácticamente la totalidad de los adolescentes informen haber perpetrado y/o sido víctimas de al menos un acto de agresión psicológica y en torno a dos tercios de las adolescentes informen haber perpetrado y/o sido víctimas de algún acto de agresión física. Además, esperamos que las mujeres informen de una mayor perpetración de comportamientos de agresión física y psicológica que los varones.
2. Considerando los resultados de estudios previos que han examinado los patrones de agresión bidireccional versus unidireccional (p.ej., Langhinrichsen-Rohling et al., 2012; O’Leary et al., 2008; Straus, 2011), hipotetizamos que el patrón más prevalente de agresión será el patrón de agresión bidireccional. En concreto, esperamos obtener resultados similares a los encontrados en el único estudio previo con adolescentes (O’Leary et al., 2008), con dos tercios de los adolescentes informando de agresiones físicas recíprocas y más del 90% informando de agresiones psicológicas recíprocas. Respecto a los patrones unidireccionales, esperamos que un porcentaje mayor de mujeres que de hombres se declaren exclusivamente perpetradoras de comportamientos agresivos hacia la pareja; mientras que un porcentaje mayor de hombres que de mujeres se declaren exclusivamente víctimas de dichos comportamientos.
3. Después de la aplicación del programa de prevención, los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, podrían no informar de una menor perpetración ni victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en sus relaciones de noviazgo. Esta hipótesis fue planteada considerando los resultados obtenidos en el estudio piloto y que los escasos estudios previos que han analizado el efecto de los programas sobre los

comportamientos agresivos tampoco permiten establecer conclusiones sólidas acerca de su eficacia para reducir los niveles de agresión en la pareja.

4. Considerando el planteamiento teórico del programa de prevención con respecto a la reciprocidad de la agresión en la pareja y a la ausencia de una asociación directa hombre-agresor y mujer-víctima, esperamos que el efecto del programa sea similar para hombres y mujeres.

4.4. Método

4.4.1. Diseño

Se empleó un diseño cuasi experimental con grupo de cuasi control (León y Montero, 2003). La primera evaluación se llevó a cabo una semana antes del inicio de la aplicación del programa de prevención (T1). La evaluación posttest se realizó una semana después de la finalización del mismo (T2). Finalmente, se incluyó una tercera evaluación de seguimiento (T3) seis meses después de la aplicación del programa de prevención. La variable independiente que manipulamos fue la aplicación o ausencia de aplicación del programa de prevención en función del grupo (experimental vs. control). Para la comprobación de las *hipótesis 3* se tomaron como variables independientes el tiempo y el grupo (experimental vs. control) y como variables dependientes: (a) la perpetración de comportamientos de agresión física, (b) la victimización de comportamientos de agresión física, (c) la perpetración de comportamientos de agresión psicológica, y (d) la victimización de comportamientos de agresión psicológica. Además, para la comprobación de la *hipótesis 4*, se incluyó el sexo de los participantes como una tercera variable independiente.

4.4.2. Participantes

Para este estudio se contó con una muestra de 516 adolescentes (232 en el grupo experimental y 284 en el grupo control) de ambos sexos (54,5% mujeres y 45,5% hombres). La edad de los participantes osciló entre 14 y 17 años ($M = 14,71$; $DT = 0,77$) y todos se encontraban escolarizados en centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid realizando estudios de educación secundaria (3º ESO). En cuanto a la nacionalidad, el 69,9% de la muestra estuvo compuesta por españoles, el 22,9% fueron de procedencia latinoamericana y el restante 7,3% de otras nacionalidades,

principalmente de Europa del Este y África del Norte. Estos participantes fueron seleccionados de la muestra inicial del segundo estudio ($N = 841$) por constituir la submuestra de adolescentes que informaron haber mantenido al menos una relación de pareja heterosexual en T1 (i.e., con anterioridad a la participación en el programa de prevención). En consecuencia, en esta submuestra de participantes se evaluó la perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja. Finalmente, aclarar que, al igual que en el segundo estudio y por las mismas razones, se eliminaron de los análisis a los participantes que habían indicado ser homosexuales o bisexuales ($n = 9$).

4.4.3. Intervención

Se aplicó el Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo (ver apartado 2.4.3 del estudio piloto y Apéndice 1) con las modificaciones especificadas en el apartado 2.7 (cambios introducidos para posteriores estudios) del estudio piloto.

4.4.4. Instrumentos⁵

Variables sociodemográficas y relacionales

Se incluyeron preguntas relativas al sexo, la edad, la nacionalidad y la orientación sexual. Se recogió también información referida a las relaciones de pareja mantenidas: edad de la primera relación, número de parejas y duración de la relación más larga. Los participantes que se encontraban en una relación de pareja en el momento de la evaluación debían además indicar la duración de dicha relación, la edad del novio/a, el nivel de compromiso o seriedad, la frecuencia de contacto, su nivel de satisfacción y su predicción futura de la relación (ver sección A del Apéndice 3).

Agresión física

Fue evaluada empleando la subescala de agresión física de la Escala Modificada de Tácticas para el Conflicto (*Modified Conflict Tactics Scale, M-CTS*; Neidig, 1986), la cual evalúa el modo en que cada individuo resuelve los conflictos en el transcurso de una discusión con su pareja (ver sección B del Apéndice 3; ítems 10 a 18). La M-CTS es

⁵ El protocolo de evaluación se encuentra en el Apéndice 3.

una versión modificada de la CTS (*Conflict Tactics Scales*; Straus, 1979), que ha sido adaptada y validada en población adolescente por Cascardi, Avery-Leaf, O’Leary y Slep (1999), demostrando su utilidad para evaluar la agresión en el noviazgo entre estudiantes de instituto. La M-CTS ha sido también validada en una muestra de adolescentes y jóvenes adultos españoles (Muñoz-Rivas et al., 2007). La subescala de agresión física de la M-CTS está compuesta por nueve ítems bidireccionales (perpetración/victimización) con un formato de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*). En concreto, cada ítem se presenta dos veces, en primer lugar en relación a la conducta del encuestado (perpetración de agresión) y, en segundo lugar, en relación al comportamiento de la pareja del encuestado (victimización de agresión). De este modo, los participantes deben indicar si han perpetrado o sido víctimas de cada uno de los comportamientos agresivos enumerados (p.ej., “¿Tú has abofeteado a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha abofeteado?”) en el transcurso de una discusión con su pareja (durante toda la relación actual o, en su ausencia, la más reciente). Las respuestas a los nueve ítems se usaron para generar la puntuación media de agresión física perpetración ($\alpha = ,78$; para la muestra de estudio en T1) y agresión física victimización ($\alpha = ,72$; para la muestra de estudio en T1).

Agresión psicológica

Fue evaluada empleando la subescala de agresión psicológica de la Escala Modificada de Tácticas para el Conflicto (*Modified Conflict Tactics Scale, M-CTS*; Neidig, 1986; ver sección B del Apéndice 3; ítems 4 a 9). La subescala de agresión psicológica de la M-CTS está compuesta por seis ítems bidireccionales (perpetración/victimización) con un formato de respuesta de 1 (*nunca*) a 5 (*muy a menudo*). En concreto, cada ítem se presenta dos veces, en primer lugar en relación a la conducta del encuestado (perpetración de agresión) y, en segundo lugar, en relación al comportamiento de la pareja del encuestado (victimización de agresión). De este modo, los participantes deben indicar si han perpetrado o sido víctimas de cada uno de los comportamientos agresivos enumerados (p.ej., “¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?”, “¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?”) en el transcurso de una discusión con su pareja (durante toda la relación actual o, en su ausencia, la más reciente). Las respuestas a los seis ítems se usaron para generar la puntuación media de agresión psicológica perpetración ($\alpha = ,62$; para la muestra de estudio en T1) y agresión psicológica victimización ($\alpha = ,59$; para la muestra de estudio en T1).

Deseabilidad social

La tendencia de los participantes a responder de un modo socialmente deseable fue evaluada a través de la Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne: Forma Corta C (*Marlowe-Crowne Social Desirability Scale: Short Form C, M-C SDS Form C*; Reynolds, 1982). La Escala de Deseabilidad Social de Marlowe-Crowne (*Marlowe-Crowne Social Desirability Scale, M-C SDS*; Crowne y Marlowe, 1960) es una medida de autoinforme ampliamente utilizada en la investigación sobre deseabilidad social y en estudios que buscan controlar esta variable. La M-C SDS fue validada en España por Ferrando y Chico (2000). La forma corta C de la M-C SDS fue desarrollada y validada por Reynolds (1982) y está compuesta por 13 ítems con un formato de respuesta dicotómico verdadero-falso. Algunos de los ítems están formulados de un modo directo (p.ej., “Siempre estoy dispuesto/a a aceptar cuando he cometido un error”) y otros de modo indirecto (“Ha habido ocasiones en las que me he puesto un poco celoso/a por la buena suerte de otros”). Para este estudio se empleó un formato con cuatro alternativas de respuesta tipo *Likert* (1 = *total de acuerdo*, 2 = *algo de acuerdo*, 3 = *algo en desacuerdo*, 4 = *total en desacuerdo*). Una vez invertidos los ítems que estaban formulados de modo indirecto, se calculó una puntuación media global de deseabilidad social ($\alpha = ,61$; para la muestra de estudio en T1). Todos los ítems de esta escala pueden verse en la sección E del Apéndice 3 (ítems 17 a 29).

4.4.5. Procedimiento

Siguiendo el procedimiento descrito en el segundo estudio (apartado 3.4.5) se evaluaron un total de 841 adolescentes: 389 en el grupo experimental (a quienes se aplicó el programa de prevención) y 452 en el grupo control. Teniendo en cuenta que los objetivos de este estudio fueron examinar la prevalencia de comportamientos de agresión en el noviazgo y el efecto del programa de prevención para reducir la perpetración y/o victimización de este tipo de comportamientos, se utilizó como criterio de inclusión para el presente estudio que los participantes hubieran informado de haber mantenido al menos una relación de noviazgo en T1. De los 389 participantes del grupo experimental, 331 completaron el pretest (T1) y, de estos, 232 indicaron haber tenido al menos una relación de pareja heterosexual. Por su parte, de los 452 participantes del grupo control, 392 completaron el pretest (T1) y, de estos, 284 indicaron haber tenido al menos una relación de pareja heterosexual (ver Figura 4.1). Considerando los objetivos

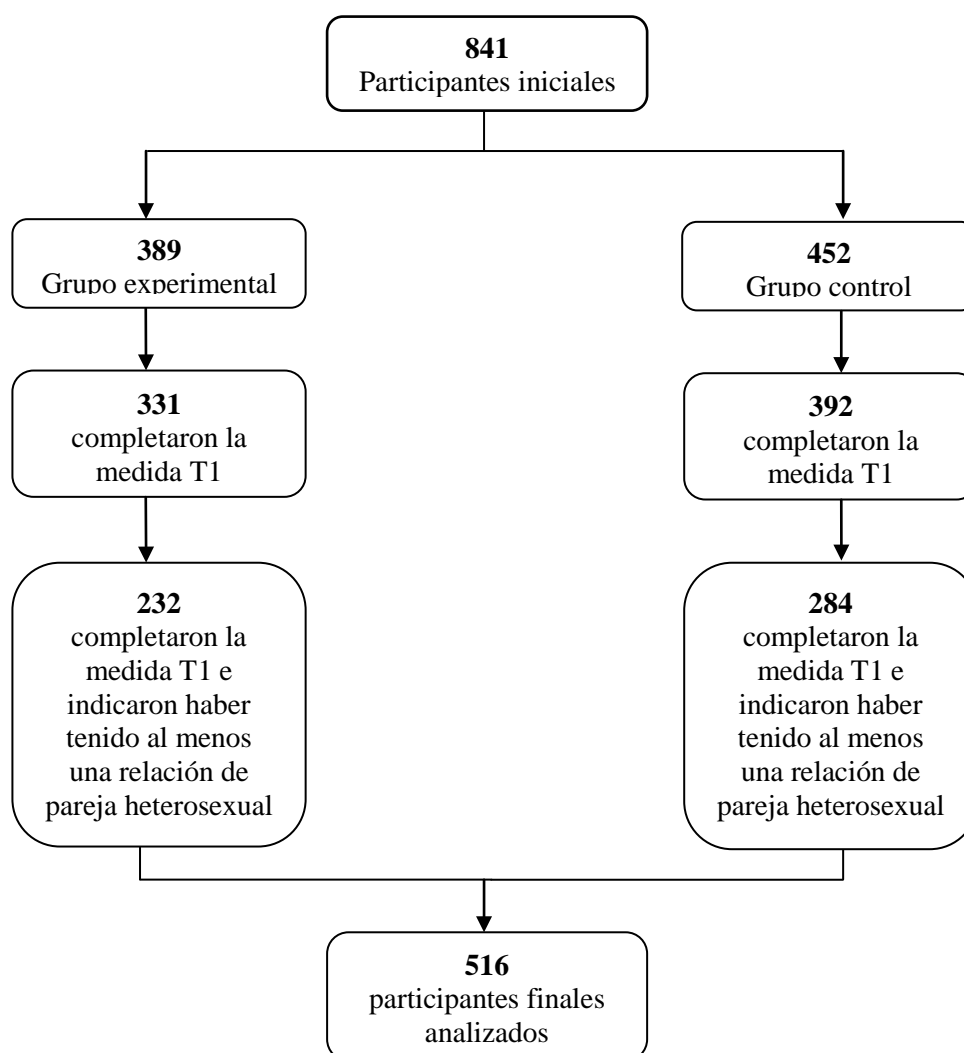


Figura 4.1. Diagrama de flujo de participantes. T1 = Tiempo 1 (pretest); T2 = Tiempo 2 (posttest); T3 = Tiempo 3 (seguimiento 6 meses)

de este estudio, en esta submuestra de 516 participantes se evaluaron, además de las variables examinadas en el segundo estudio, los comportamientos de agresión en la pareja en las tres ocasiones de medida (T1, T2 y T3).

4.4.6. Análisis de datos

En primer lugar, se llevaron a cabo análisis de pérdida de participantes para examinar si, entre los 516 participantes que componen la muestra de este estudio, aquellos que estuvieron presentes en las tres ocasiones de evaluación se diferenciaban de los

participantes que presentaban medidas perdidas en las variables demográficas, variables relacionales y/o las variables de agresión estudiadas. Para ello se realizaron varios análisis con el estatus de “perdido” (0 = participante no presente en T2 y/o T3; 1 = participante presente en T1, T2 y T3) como variable independiente. Se analizaron por separado a los participantes de cada grupo (experimental y control). Se empleó el estadístico *chi*-cuadrado para las comparaciones referidas al sexo, la nacionalidad, haber o no mantenido alguna relación de noviazgo y estar o no en una relación de noviazgo en el momento de la evaluación. Para el resto de variables se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes.

En segundo lugar, con el objetivo de determinar la equivalencia en las medidas iniciales entre los participantes del grupo experimental y control, se analizó si ambos grupos eran comparables en las variables demográficas, las variables relacionales y las variables de resultados estudiadas (perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica). Se empleó la prueba *t* de Student para muestras independientes o el estadístico *chi*-cuadrado en función del tipo de variable comparada en cada momento. Tanto los análisis de pérdida de participantes como los análisis de equivalencia inicial entre grupos fueron realizados empleando el paquete estadístico SPSS v.19.

En tercer lugar, se calculó la prevalencia de perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja. Para calcular los porcentajes de agresión se generaron variables dicotómicas. Así, para la perpetración de agresión física, los participantes fueron codificados con un 0 (= no perpetración de agresión física) si afirmaban no haber perpetrado ningún acto de agresión física hacia su pareja (i.e., todos los ítems de la subescala de perpetración de agresión física de la M-CTS habían sido puntuados con un 1 [*nunca*]); mientras que fueron codificados con un 1 (= perpetración de agresión física) si afirmaban haber perpetrado al menos un acto de agresión física hacia su pareja (i.e., al menos un ítem de la subescala de perpetración de agresión física de la M-CTS había sido puntuado con un 2 [*rara vez*], un 3 [*algunas veces*], un 4 [*a menudo*] o un 5 [*muy a menudo*])). Para la victimización de agresión física, los participantes fueron codificados con un 0 (= no victimización de agresión física) si afirmaban no haber sido víctimas de ningún acto de agresión física por parte de su pareja (i.e., todos los ítems de la subescala de victimización de agresión física de la M-CTS habían sido puntuados con un 1 [*nunca*]); mientras que fueron codificados con

un 1 (= victimización de agresión física) si afirmaban haber sido víctimas de al menos un acto de agresión física por parte de su pareja (i.e., al menos un ítem de la subescala de victimización de agresión física de la M-CTS había sido puntuado con un 2 [*rara vez*], un 3 [*algunas veces*], un 4 [*a menudo*] o un 5 [*muy a menudo*]). La perpetración y victimización de agresión psicológica fue dicotomizada del mismo modo que la agresión física. Para comparar las puntuaciones de hombres y mujeres se empleó el estadístico *chi*-cuadrado (usando para ello el programa SPSS v.19).

En cuarto lugar, se calculó la prevalencia de agresión bidireccional y agresión unidireccional (sólo perpetración y sólo victimización) para cada uno de los tipos de agresión (i.e., física y psicológica). La agresión en la pareja fue clasificada como bidireccional cuando: (1) el participante informó haber perpetrado al menos un acto de agresión, y (2) el participante informó haber sido víctima de al menos un acto de agresión. La agresión en la pareja fue clasificada como unidireccional (sólo perpetración) cuando: (1) el participante informó haber perpetrado al menos un acto de agresión, y (2) el participante informó no haber sido víctima de ningún acto de agresión. Finalmente, la agresión en la pareja fue clasificada como como unidireccional (sólo victimización) cuando: (1) el participante informó no haber perpetrado ningún acto de agresión, y (2) el participante informó haber sido víctima de al menos un acto de agresión. Para contrastar las diferencias entre hombres y mujeres en los diferentes patrones de agresión estudiados se empleó el estadístico *chi*-cuadrado (usando para ello el programa SPSS v.19).

En quinto lugar, para el análisis del efecto del programa de prevención sobre la perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica en la pareja, se emplearon modelos de regresión multinivel usando para ello el paquete estadístico HLM versión 6 (Raudenbush, Bryk y Congdon, 2004). En concreto se empleó el módulo HMLM con el método de máxima verosimilitud completa (FML). Las ventajas del uso de modelos multinivel para diseños longitudinales, así como los detalles del procedimiento empleado para la estimación de los modelos, fueron expuestos en el segundo estudio (apartado 3.4.6). Para el presente estudio, el archivo de datos “apilado” contuvo 1.229 filas e incluyó las puntuaciones de cada participante en cada una de las variables dependientes en cada ocasión de medida. Por su parte, el archivo de datos del nivel 2, el cual contiene una fila por cada participante, estuvo compuesto por 516 filas con tres variables para cada participante (Grupo, Sexo y Grupo

× Sexo). Se empleó una variable de identificación (ID) para cada individuo, lo cual permitió el emparejamiento de los datos procedentes de ambos archivos (nivel 1 y 2).

Con el objetivo de determinar si había suficiente variabilidad interindividual en las variables dependientes estudiadas, se calculó para cada una de ellas el coeficiente de correlación intraclase (ρ). En este caso, dichos coeficientes oscilaron entre ,44 y ,70 (44% y 70%) dependiendo de la variable dependiente (los valores obtenidos para cada una de las variables se especifican en el apartado de resultados). En consecuencia, parece haber suficiente variabilidad interindividual en las trayectorias temporales de las variables dependientes estudiadas, lo cual avala la adecuación de los modelos utilizados y confirma el supuesto de no independencia de los datos.

Finalmente indicar que las ecuaciones matemáticas de los modelos planteados se incluyeron en el Apéndice 7. En dicho apéndice se recoge asimismo una explicación de cómo debe interpretarse cada uno de los coeficientes de regresión y componentes de varianza incluidos en los modelos.

4.5. Resultados

Análisis de pérdida de participantes

Como se deriva de los análisis de pérdida de participantes realizados en el segundo estudio, el porcentaje de sujetos perdidos en las diferentes ocasiones de medida fue similar para los participantes del grupo experimental y control. En concreto, para los 516 participantes que componen la muestra del presente estudio, los resultados de los análisis realizados nos permiten concluir que los participantes que no estuvieron presentes en las tres ocasiones de evaluación (en comparación con los que sí estuvieron presentes) fueron mayoritariamente hombres, tanto en el grupo experimental (56,1% de los hombres vs. 45,5% de mujeres) como en el grupo control (52,6% de hombres vs. 40,1% de mujeres), aunque la diferencia sólo alcanzó valores estadísticamente significativos en el caso del grupo control, $\chi^2(1) = 4,40$, $p < ,05$. Por otra parte, la probabilidad de no haber completado las tres medidas de evaluación fue mayor para los participantes de mayor edad, alcanzando valores estadísticamente significativos en el caso del grupo control, $t(280) = 2,66$, $p < ,01$. No se encontraron diferencias significativas entre los participantes que completaron todas las medidas de evaluación y los que fallaron en completar alguna medida para la nacionalidad, la situación relacional

(estar o no estar en una relación de pareja), ni para la perpetración y victimización de comportamientos agresivos.

Equivalencia inicial entre grupos

Respecto a la equivalencia inicial entre los grupos experimental y control, los resultados nos permiten afirmar que no hubo diferencias significativas entre ambos grupos para las variables demográficas ni relacionales (ver Tabla 4.1), con excepción de la edad. Para esta submuestra de participantes que habían mantenido alguna relación de pareja, la edad media fue algo superior en el grupo experimental que en el grupo control, $t(512) = -2,12$, $p < ,01$. Por lo que respecta a las variables de resultados de este estudio, resaltar que no se encontraron diferencias entre ambos grupos para la perpetración ni la victimización de agresión física; pero el grupo experimental presentó una puntuación media superior al grupo control para la perpetración de agresión psicológica, $t(514) = -2,94$, $p < ,01$ y para la victimización de agresión psicológica, $t(514) = -2,87$, $p < ,05$. No obstante, como ya se señaló en el segundo estudio, el empleo de modelos multinivel permite establecer conclusiones sólidas acerca del efecto del programa aunque existan diferencias iniciales entre ambos grupos.

Finalmente, resaltar que no se encontraron diferencias significativas entre el grupo experimental y control en las puntuaciones de deseabilidad social ($M_{T1} = 2,74$ y $M_{T1} = 2,71$, para el grupo experimental y control, respectivamente), $t(514) = 1,00$, $p = 0,320$. La inclusión de una medida de deseabilidad social está justificada por la naturaleza sensible de las variables de estudio (comportamientos agresivos) y ha sido reclamada como necesaria por numerosos investigadores en el área. Con el objetivo de descartar que el efecto del programa se relacionara con diferencias en los informes de ambos grupos debidos esta variable, se compararon asimismo las puntuaciones medias de deseabilidad social en T2 ($M_{T2} = 2,71$ y $M_{T2} = 2,73$, para el grupo experimental y control, respectivamente), $t(406) = 0,60$, $p = 0,547$; y T3 ($M_{T3} = 2,73$ y $M_{T3} = 2,75$, para el grupo experimental y control, respectivamente), $t(311) = 0,30$, $p = 0,763$. Como se deriva de los datos presentados, no se encontraron diferencias en ninguna de las ocasiones de evaluación.

Características relacionales de la muestra

De los 516 participantes que habían informado haber mantenido al menos una relación de pareja en T1 y que, en consecuencia, constituyen la muestra de análisis de este tercer

Tabla 4.1. Comparación del grupo control y experimental en las medidas iniciales ($N = 516$)

Variables	Grupo experimental ($n = 232$)				Grupo control ($n = 284$)			
	n	%	M	DT	n	%	M	DT
Variables demográficas								
Edad			14,79	0,78			14,65*	0,75
Sexo								
Hombre	134	42,2			137	48,2		
Mujer	98	57,8			147	51,8		
Nacionalidad								
Española	195	74,4			141	64,7		
Latinoamericana	52	19,8			58	26,6		
Otras	16	6,1			19	8,7		
Variables relacionales								
Tener actualmente novio/a								
Si	75	32,3			101	35,6		
No	157	67,7			183	64,4		
Variables de resultados								
Agresión física								
Perpetración			1,12	0,23			1,09	0,27
Victimización			1,10	0,23			1,09	0,21
Agresión psicológica								
Perpetración			1,87	0,58			1,73**	0,53
Victimización			1,77	0,50			1,67*	0,49
Deseabilidad social			2,74	0,36			2,71	0,39

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

estudio, el 34,1% ($n = 176$) de los participantes se encontraban en ese momento en una relación de noviazgo. La duración media de dicha relación fue de 4,80 meses ($DT = 5,38$) y los adolescentes la definieron como estable o seria en el 58,7 % de los casos. Como puede verse en la Tabla 4.2, el porcentaje de mujeres que informó encontrarse en una relación de pareja fue significativamente mayor que el porcentaje de hombres. Además, ellas informaron de relaciones de mayor duración que ellos, aunque no se encontraron diferencias en la seriedad de la relación informada, la frecuencia de contacto o las expectativas futuras de la misma. Tampoco se encontraron diferencias en el grado de satisfacción con la relación.

Tabla 4.2. Características relacionales de la muestra ($N = 516$)

Variables	Mujeres ($n = 281$)	Hombres ($n = 235$)	t / χ^2
Edad del primer novio/a [M (DT)]	12,31 (1,38)	11,78 (1,53)	3,99***
Número de novios/as [M (DT)]	2,87 (1,91)	3,38 (2,67)	-2,38*
Duración en meses de la relación más larga [M (DT)]	5,79 (6,22)	4,30 (4,94)	2,98**
Actualmente en una relación (% SI)	40,2	26,8	10,23**
Edad del novio/a actual [M (DT)]	16,72 (2,21)	14,89 (1,40)	6,64***
Duración en meses de la relación actual [M (DT)]	5,49 (5,89)	3,61 (4,13)	2,45*
Tipo de relación (%)			
Nueva	15,2	30,6	5,83
Casual	22,3	17,7	
Estable/Seria	62,5	51,6	
Frecuencia de contacto (%)			
Mensualmente	7,2	7,9	0,29
Semanalmente	48,6	44,4	
A diario	44,1	47,6	
Futuro de la relación (%)			
Nos casaremos	9,9	5,1	2,93
Seguiremos saliendo juntos	62,2	64,4	
Yo romperé con él/ella	24,3	22,0	
Él/ella romperá conmigo	3,6	8,5	
Satisfacción con la relación [M (DT); rango 1-10]	8,20 (1,51)	8,37 (1,74)	-0,66

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Perpetración y victimización de comportamientos agresivos

La presencia de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo de los adolescentes de la muestra de estudio fue elevada. En torno a dos tercios de la muestra informaron haber perpetrado y/o haber sido víctimas de al menos un acto de agresión física y más del 90% de los adolescentes informaron haber perpetrado y/o haber sido víctimas de al menos un acto de agresión psicológica (ver Tabla 4.3). Las mujeres informaron de la perpetración de un número mayor de comportamientos de agresión física y psicológica que los hombres. En concreto, el 44,5% de las mujeres y el 29,4% de los hombres informaron haber perpetrado al menos un acto de agresión física, $\chi^2(1) = 12,47$, $p < ,001$; mientras que el 95,7% de las mujeres y el 91,5% de los hombres informaron haber perpetrado al menos un acto de agresión psicológica, $\chi^2(1) = 3,95$, $p <$

Tabla 4.3. Prevalencia de perpetración y victimización de comportamientos agresivos ($N = 516$)

Variables	Mujeres ($n = 281$)		Hombres ($n = 235$)		χ^2
	n	%	n	%	
Perpetración de agresión física	125	44,5	69	29,4	12,47***
Victimización de agresión física	103	36,7	77	32,8	0,85
Perpetración de agresión psicológica	269	95,7	215	91,5	3,95*
Victimización de agresión psicológica	258	91,8	215	91,5	0,02

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

,05. Para la victimización de comportamientos agresivos no se encontraron diferencias en función del sexo.

Tal y como se deriva de los datos expuestos en la Tabla 4.4, el patrón bidireccional de la agresión fue más prevalente que los patrones unidireccionales (sólo perpetración y sólo victimización). El 56,2% de los participantes informaron no haberse implicado en ningún acto de agresión física ni como perpetradores ni como víctimas (52,3% de las mujeres y 60,9% de los varones), $\chi^2(1) = 3,79$, $p = ,052$; mientras que el 4,8% de los participantes informaron no haberse implicado en ningún acto de agresión psicológica ni como perpetradores ni como víctimas (3,6% de las mujeres y 6,4% de los varones), $\chi^2(1) = 2,21$, $p = ,137$. De entre los participantes que se habían implicado en al menos un acto de agresión física en sus relaciones de noviazgo, en torno a dos tercios de los mismos (70,1% de las mujeres y 58,7% de los varones), $\chi^2(1) = 3,17$, $p = ,075$ informaron de agresiones bidireccionales (i.e., haber perpetrado y haber sido víctimas de algún acto de agresión física). Por lo que respecta a los patrones unidireccionales, el 23,1% de las mujeres y el 16,3% de los hombres informaron ser exclusivamente agresores, $\chi^2(1) = 1,57$, $p = ,210$; mientras que el 6,7% de las mujeres y el 25,0% de los hombres informaron ser exclusivamente víctimas, $\chi^2(1) = 15,00$, $p < ,001$.

Por su parte, de entre los participantes que se habían implicado en al menos un acto de agresión psicológica en sus relaciones de noviazgo, más del 90% de los mismos (94,5% de las mujeres y 95,5% de los varones), $\chi^2(1) = 0,25$, $p = ,620$, informaron de agresiones bidireccionales (i.e., haber perpetrado y haber sido víctimas de algún acto de agresión psicológica). Por lo que respecta a los patrones unidireccionales, el 4,8% de las mujeres y el 2,3% de los hombres informaron ser exclusivamente agresores, $\chi^2(1) =$

Tabla 4.4. Prevalencia bidireccional y unidireccional de agresión en el noviazgo ($N = 516$)

	Mujeres (n = 281)		Hombres (n = 235)		χ^2
	n	%	n	%	
Agresión física					
Agresión mutua	94	70,1	54	58,7	3,17
Sólo perpetración	31	23,1	15	16,3	1,57
Sólo victimización	9	6,7	23	25,0	15,00***
Agresión psicológica					
Agresión mutua	256	94,5	210	95,5	0,25
Sólo perpetración	13	4,8	5	2,3	2,19
Sólo victimización	2	0,7	5	2,3	2,04

Nota. La prevalencia de agresión bidireccional y agresión unidireccional (sólo perpetración y sólo victimización) fue calculada para aquellos participantes que informaron haber perpetrado o sido víctimas de al menos un acto de agresión (para la agresión física: $n = 134$ y $n = 92$, para las mujeres y los hombres, respectivamente; para la agresión psicológica: $n = 271$ y $n = 220$, para las mujeres y los hombres, respectivamente).

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

2,19, $p = ,139$; mientras que el 0,7% de las mujeres y el 2,3% de los hombres informaron ser exclusivamente víctimas, $\chi^2(1) = 2,04$, $p = ,154$.

Efecto del programa sobre la perpetración de agresión física

En la Tabla 4.5 se presenta la media y desviación típica para los comportamientos de agresión física y psicológica en los tres momentos de evaluación para los participantes del grupo experimental y los participantes del grupo control. Como puede observarse, la puntuación media para la perpetración de agresión física disminuyó en mayor medida en los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 1,12$; $M_{T2} = 1,10$; $M_{T3} = 1,07$) que en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 1,09$; $M_{T2} = 1,08$; $M_{T3} = 1,07$). No obstante, los cambios fueron muy pequeños y, tal como se deriva de los datos presentados en la Tabla 4.6, el programa de prevención no tuvo ningún efecto a la hora de reducir la perpetración de agresión física. Ninguna de las dobles interacciones del tiempo con el grupo (Tiempo 2 \times Grupo, Tiempo 3 \times Grupo), ni las triples interacciones entre el tiempo, el grupo y el sexo (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo, Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo) fueron significativas. El efecto principal del sexo sí fue significativo ($B = -0,087$, $p < ,01$); mientras que la interacción Grupo \times Sexo no lo fue. Esto refleja la existencia de diferencias entre las puntuaciones medias de hombres y mujeres en T1. Dado que la

Tabla 4.5. Puntuación medias (*M*) y desviación típica (*DT*) de las variables de estudio en las tres ocasiones de medida (*N* = 516)

Variables	Rango	T1 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]	T2 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]	T3 [<i>M</i> (<i>DT</i>)]
Grupo experimental				
Total (<i>n</i> = 232)				
Agresión física perpetración	1-5	1,12(0,23)	1,10(0,24)	1,07(0,16)
Agresión física victimización	1-5	1,10(0,23)	1,06(0,16)	1,06(0,17)
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,87(0,58)	1,82(0,58)	1,76(0,55)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,77(0,50)	1,70(0,49)	1,68(0,50)
Hombres (<i>n</i> = 98)				
Agresión física perpetración	1-5	1,07(0,14)	1,07(0,29)	1,02(0,07)
Agresión física victimización	1-5	1,09(0,26)	1,07(0,21)	1,02(0,06)
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,59(0,41)	1,65(0,43)	1,52(0,38)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,67(0,51)	1,69(0,54)	1,59(0,46)
Mujeres (<i>n</i> = 134)				
Agresión física perpetración	1-5	1,16(0,27)	1,11(0,21)	1,10(0,19)
Agresión física victimización	1-5	1,11(0,20)	1,06(0,14)	1,09(0,21)
Agresión psicológica perpetración	1-5	2,08(0,60)	1,92(0,59)	1,91(0,59)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,85(0,48)	1,70(0,47)	1,74(0,51)
Grupo control				
Total (<i>n</i> = 284)				
Agresión física perpetración	1-5	1,09(0,27)	1,08(0,26)	1,07(0,16)
Agresión física victimización	1-5	1,09(0,21)	1,08(0,21)	1,07(0,16)
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,73(0,53)	1,70(0,53)	1,75(0,60)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,67(0,49)	1,65(0,49)	1,66(0,57)
Hombres (<i>n</i> = 137)				
Agresión física perpetración	1-5	1,05(0,10)	1,04(0,10)	1,04(0,10)
Agresión física victimización	1-5	1,08(0,15)	1,06(0,17)	1,06(0,13)
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,61(0,43)	1,63(0,51)	1,64(0,52)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,70(0,47)	1,68(0,50)	1,66(0,53)
Mujeres (<i>n</i> = 147)				
Agresión física perpetración	1-5	1,14(0,35)	1,12(0,34)	1,09(0,19)
Agresión física victimización	1-5	1,09(0,25)	1,09(0,24)	1,08(0,18)
Agresión psicológica perpetración	1-5	1,84(0,59)	1,76(0,55)	1,82(0,64)
Agresión psicológica victimización	1-5	1,65(0,52)	1,63(0,48)	1,66(0,60)

Tabla 4.6. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la perpetración de agresión física ($N = 516$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,096***	0,010	1,137***	0,019
Grupo			0,025	0,028
Sexo			-0,087**	0,028
Grupo \times Sexo			-0,008	0,042
Tiempo 2			-0,012	0,016
Tiempo 2 \times Grupo			-0,037	0,023
Tiempo 2 \times Sexo			0,001	0,024
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,053	0,037
Tiempo 3			-0,024	0,017
Tiempo 3 \times Grupo			-0,025	0,026
Tiempo 3 \times Sexo			0,027	0,027
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,006	0,041
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,017***	0,001	0,017***	0,001
Individuo (σ^2_{u0})	0,039***	0,003	0,038 ***	0,003
Deviance	-566,07		-598,20	

Nota. $\rho = ,70$; Deviance M0 – Deviance M1 = 32,13; $\chi^2(11) = 32,13$, $p < ,01$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

variable sexo fue codificada como 0 (= mujer) y (1 = hombre), el signo negativo de dicho coeficiente refleja que la puntuación media de los hombres fue significativamente menor que la puntuación media de las mujeres (ver Tabla 4.5). Considerando que no fueron significativas ni las dobles interacciones del tiempo con el sexo, ni las triples interacciones del tiempo con el grupo y el sexo, podemos concluir que la diferencia detectada en el pretest (i.e., mayor puntuación media en perpetración de agresión física para las mujeres que para los hombres) se mantuvo en el posttest y en el seguimiento.

Efecto del programa sobre la victimización de agresión física

De manera similar a los resultados obtenidos para la perpetración de agresión física, la puntuación media para la victimización de agresión física disminuyó en mayor medida en los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 1,10$; $M_{T2} = 1,06$; $M_{T3} = 1,06$) que en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 1,09$; $M_{T2} = 1,08$; $M_{T3} = 1,07$). No obstante, también en este caso los cambios fueron muy pequeños y los resultados del modelo multinivel con predictores (ver Tabla 4.7) nos llevan a concluir que el programa de

prevención no fue eficaz para reducir la victimización de comportamientos de agresión física.

Efecto del programa sobre la perpetración de agresión psicológica

Los resultados para la perpetración de agresión psicológica se recogen en la Tabla 4.8. El efecto principal del grupo ($B = 0,242$, $p < ,001$) y del sexo ($B = -0,234$, $p < ,001$) fueron significativos. Estos resultados corroboran la existencia de diferencias entre el grupo experimental y control en T1 y dado que la variable grupo fue codificada como 0 (= control) y 1 (= experimental), el signo positivo de dicho coeficiente refleja que la puntuación media para la perpetración de agresión psicológica fue mayor en el grupo experimental (ver Tabla 4.5). Por su parte, el coeficiente de regresión para el efecto principal del sexo fue negativo (0 = mujeres y 1 = hombres), indicando que la puntuación media fue significativamente mayor para las mujeres (ver Tabla 4.5). No obstante, la interacción Grupo \times Sexo también fue significativa ($B = -0,264$, $p < ,01$),

Tabla 4.7. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la victimización de agresión física ($N = 516$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,082***	0,008	1,093***	0,016
Grupo			0,014	0,024
Sexo			-0,015	0,024
Grupo \times Sexo			-0,004	0,035
Tiempo 2			-0,001	0,017
Tiempo 2 \times Grupo			-0,039	0,025
Tiempo 2 \times Sexo			-0,019	0,025
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,034	0,038
Tiempo 3			-0,006	0,018
Tiempo 3 \times Grupo			-0,003	0,027
Tiempo 3 \times Sexo			-0,007	0,028
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			-0,042	0,042
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,019***	0,001	0,019***	0,001
Individuo (σ^2_{u0})	0,021***	0,002	0,021***	0,002
Deviance	-736,44		-750,64	

Nota. $\rho = ,52$; Deviance M0 – Deviance M1 = 14,20; $\chi^2(11) = 14,20$, $p = ,222$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

Tabla 4.8. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la perpetración de agresión psicológica ($N = 516$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,774***	0,021	1,844***	0,044
Grupo			0,242***	0,064
Sexo			-0,234***	0,064
Grupo \times Sexo			-0,264**	0,096
Tiempo 2			-0,056	0,047
Tiempo 2 \times Grupo			-0,098	0,068
Tiempo 2 \times Sexo			0,075	0,070
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,143	0,107
Tiempo 3			-0,019	0,051
Tiempo 3 \times Grupo			-0,121	0,075
Tiempo 3 \times Sexo			0,035	0,077
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			0,056	0,118
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,148***	0,008	0,145***	0,008
Individuo (σ^2_{u0})	0,169***	0,015	0,144***	0,013
Deviance	1.805,24		1.728,82	

Nota. $\rho = ,53$; Deviance M0 – Deviance M1 = 14,20; $\chi^2(11) = 14,20$, $p = ,222$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

indicándonos que la diferencia entre el grupo experimental y control procedió de las mujeres.

Por lo que respecta al efecto del programa sobre la perpetración de agresión psicológica, en primer lugar, apuntar que la puntuación media para esta variable disminuyó en los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 1,87$; $M_{T2} = 1,82$; $M_{T3} = 1,76$), mientras que se mantuvo más estable en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 1,73$; $M_{T2} = 1,70$; $M_{T3} = 1,75$). Sin embargo, estas diferencias no alcanzaron valores estadísticamente significativos. Como puede observarse en la Tabla 4.8, ninguna de las dobles interacciones del tiempo con el grupo (Tiempo 2 \times Grupo, Tiempo 3 \times Grupo), ni las triples interacciones del tiempo con el grupo y el sexo (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo, Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo) fueron significativas. Estos resultados nos llevan a concluir que el programa de prevención no fue eficaz a la hora de disminuir la perpetración de comportamientos de agresión psicológica.

Efecto del programa sobre la victimización de agresión psicológica

De manera similar a los resultados obtenidos para la perpetración de agresión psicológica, la puntuación media para la victimización de agresión psicológica disminuyó en los participantes del grupo experimental ($M_{T1} = 1,77$; $M_{T2} = 1,70$; $M_{T3} = 1,68$); mientras que se mantuvo estable en los participantes del grupo control ($M_{T1} = 1,67$; $M_{T2} = 1,65$; $M_{T3} = 1,66$). No obstante, también en este caso los cambios no alcanzaron valores estadísticamente significativos (ver Tabla 4.9) y ninguna de las ninguna de las dobles interacciones del tiempo con el grupo (Tiempo 2 \times Grupo, Tiempo 3 \times Grupo), ni las triples interacciones del tiempo con el grupo y el sexo (Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo, Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo) fueron significativas. Estos resultados nos llevan a concluir que el programa de prevención tampoco fue eficaz para reducir la victimización de comportamientos de agresión psicológica. Por otra parte, de modo similar a la perpetración de comportamientos de agresión psicológica, se encontró un efecto significativo para el grupo ($B = 0,195$, $p < ,01$) y para la interacción entre el

Tabla 4.9. Modelo multinivel para el efecto del programa sobre la victimización de agresión psicológica ($N = 516$)

	Modelo nulo		Modelo con predictores	
	<i>B</i>	<i>ET</i>	<i>B</i>	<i>ET</i>
EFFECTOS FIJOS				
Intercepto	1,693***	0,018	1,654***	0,041
Grupo			0,195**	0,060
Sexo			0,041	0,060
Grupo \times Sexo			-0,217*	0,089
Tiempo 2			-0,029	0,047
Tiempo 2 \times Grupo			-0,118	0,068
Tiempo 2 \times Sexo			0,024	0,069
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo			0,144	0,105
Tiempo 3			-0,002	0,050
Tiempo 3 \times Grupo			-0,084	0,074
Tiempo 3 \times Sexo			-0,050	0,076
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo			0,053	0,116
EFFECTOS ALEATORIOS				
Tiempo (σ^2_e)	0,145***	0,008	0,142***	0,007
Individuo (σ^2_{u0})	0,112***	0,011	0,110***	0,011
Deviance	1.640,07		1.618,97	

Nota. $\rho = ,44$; Deviance M0 – Deviance M1 = 21,10; $\chi^2(11) = 21,10$, $p < ,05$.

* $p < ,05$; ** $p < ,01$; *** $p < ,001$.

grupo y el sexo ($B = -0,217$, $p < ,05$). También en este caso, la victimización de comportamientos de agresión psicológica fue mayor en el grupo experimental que en el grupo control, procediendo la diferencia principalmente de las mujeres.

4.6. Discusión

Los resultados obtenidos en este estudio nos llevan a concluir que la presencia de comportamientos agresivos en las relaciones de noviazgo de los adolescentes es frecuente y, de acuerdo con nuestra hipótesis, el patrón bidireccional de agresión fue más prevalente que los patrones unidireccionales (sólo perpetración o sólo victimización). Por lo que respecta al efecto del programa de prevención sobre los niveles de agresión manifestados y/o recibidos por los adolescentes, se confirmó la ausencia de cambios. Los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, no informaron de menores niveles ni de agresión física ni menores niveles de agresión psicológica tras la participación en el programa de prevención.

En concreto, el primer objetivo de este estudio fue examinar la prevalencia de los comportamientos de agresión física y psicológica en las relaciones de noviazgo de los adolescentes. De acuerdo con nuestra hipótesis, la presencia de comportamientos agresivos fue frecuente. La agresión psicológica fue más prevalente que la agresión física, con más del 90% de los participantes informando de algún comportamiento de agresión psicológica. Estos resultados fueron similares a los obtenidos por otros estudios nacionales (tanto en muestras de estudiantes de instituto, Fernández-Fuertes, Orgaz y Fuertes, 2011; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; como en muestras de estudiantes universitarios, Corral y Calvete, 2006) e internacionales (p.ej., Alleyne-Green et al., 2012; Bell y Naugle, 2007; O'Leary et al., 2008; Sears et al., 2007).

En función del sexo del agresor, podemos concluir que la perpetración de comportamientos agresivos (tanto de naturaleza física como psicológica) fue mayor para las mujeres que para los varones. Los análisis específicos acerca de la prevalencia de un patrón bidireccional o unidireccional de agresión van en la línea de la segunda hipótesis planteada y confirman los resultados de estudios previos que han recalcado la naturaleza bidireccional de la agresión en las relaciones de noviazgo de los adolescentes y jóvenes (Archer, 2000; Langhinrichsen-Rohling et al., 2012; O'Leary et al., 2008; Stets y Straus, 1989; Straus, 2008; Testa et al., 2011). Por ejemplo, en una muestra de

estudiantes de instituto, O'Leary et al. (2008) encontraron que alrededor de dos tercios de los adolescentes informaban de agresiones físicas mutuas; mientras que el 28% de las mujeres y el 5% de los hombres informaban ser exclusivamente agresores, y el 5% de las mujeres y el 27% de los hombres informaban ser exclusivamente víctimas. Con respecto a la agresión psicológica, aproximadamente el 94% de hombres y mujeres informaron agresiones mutuas. Los resultados obtenidos en nuestro estudio son similares a los obtenidos con la muestra anterior de adolescentes Norteamericanos y evidencian que el patrón bidireccional de la agresión es más prevalente que los patrones unidireccionales de agresión (sólo perpetración o sólo victimización).

Un último aspecto a destacar respecto a los resultados obtenidos para la prevalencia de comportamientos agresivos en la pareja se refiere al hallazgo de que las mujeres informen de una mayor perpetración de comportamientos agresivos que los hombres, pero al mismo tiempo informen de una mayor victimización de dichos comportamientos (aunque sólo se encontraron diferencias significativas entre hombres y mujeres para la perpetración). Además, las mujeres informan de un porcentaje mayor de agresiones recíprocas (aunque la diferencia entre hombres y mujeres en este caso tampoco fue significativa). En general, las discrepancias entre los informes de perpetración y victimización también se han detectado en otros estudios (p.ej., Fernández-Fuertes et al., 2011; Muñoz-Rivas, Graña, et al., 2007a; O'Leary et al., 2008) y nos obliga a reflexionar sobre las razones que pueden explicar dichas inconsistencias.

Una de las razones podría relacionarse con el hecho de que hombres y mujeres están informando respecto de parejas que no forman parte de la muestra estudio. En este sentido, es importante tener en cuenta que las mujeres tienden a mantener relaciones con hombres de mayor edad, mientras que los hombres tienden a mantener relaciones con mujeres de menor edad. Por ejemplo, la media de edad las mujeres de nuestra muestra ($M = 14,76$) fue significativamente menor que la media de edad de sus parejas ($M = 16,72$), $t(109) = -9,41$, $p < ,001$; mientras que la media de edad de los hombres de nuestra muestra ($M = 14,95$) fue mayor que la media de edad de sus parejas ($M = 14,89$), aunque en este último caso no se alcanzaron diferencias estadísticamente significativas, $t(62) = 0,37$, $p = ,711$. Esto corroboraría que en la mayoría de los casos los informes de victimización de los adolescentes se refieren a parejas que no se encuentran en la muestra de estudio y que, además, difieren respecto a la edad con los participantes de nuestro estudio. Este hecho podría ser uno de los motivos de las

discrepancias detectadas en los informes de perpetración y victimización y, en este sentido, algunos autores (p.ej., Muñoz-Rivas et al., 2009; O’Leary et al., 2008) se han decantado por realizar comparaciones intra-sexos (i.e., entre los informes de perpetración y victimización), en lugar de comparaciones inter-sexos (i.e., entre hombres y mujeres).

No obstante, existen otras posibles razones para la presencia de dichas discrepancias. Por ejemplo, aunque la influencia de la deseabilidad social en los informes de agresión no parece determinante para explicar las diferencias detectadas entre hombres y mujeres (Fernández-González et al., 2013a), algunos autores han planteado que la influencia de esta variable podría ser mayor para los informes de perpetración que para los informes de victimización (Riggs et al., 1989). En esta línea, estudios posteriores han encontrado correlaciones ligeramente mayores entre la deseabilidad social y los informes de perpetración de agresión hacia la pareja que entre la deseabilidad social y los informes de victimización de agresión por parte de la pareja (Fernández-González et al., 2013a; O’Leary y Williams, 2006).

Finalmente, una última explicación podría relacionarse con un sesgo introducido por el formato de los cuestionarios. La M-CTS está formada por ítems bidireccionales (i.e., para cada comportamiento agresivo se pregunta, en primer lugar, si el encuestado ha perpetrado dicho comportamiento hacia su pareja y, seguido, si el encuestado ha sido víctima de dicho comportamiento por parte de su pareja). Este formato podría favorecer que los encuestados respondan de forma similar a los comportamientos emitidos y recibidos y, de este modo, se incremente la correlación entre los actos de perpetración y victimización, así como la prevalencia de un patrón bidireccional de agresión. En todo caso, los estudios de prevalencia de violencia en la pareja que han empleado otras metodologías (p.ej., entrevista, Foshee et al., 2007; u observación conductual, Wolfe et al., 2001) también informan de un patrón predominante de agresiones recíprocas. En todo caso, sería interesante que estudios futuros analizaran la influencia que tiene el formato de los cuestionarios empleados. Para ello, podrían compararse los resultados obtenidos con el formato actual y otras variaciones (p.ej., preguntar en primer lugar acerca de la perpetración de todos los actos agresivos estudiados y, a continuación, sobre la victimización de dichos comportamientos; inclusive introduciendo otras escalas en medio para no favorecer el efecto del recuerdo).

Con independencia de las discrepancias entre los informes de perpetración y victimización, las altas prevalencias de agresión encontradas confirman la necesidad de trabajar preventivamente durante la adolescencia, pero al mismo tiempo revelan la dificultad de la prevención primaria en el área de la violencia en la pareja. Para potenciar la eficacia de los programas de prevención es necesario que la temática a tratar sea relevante para los participantes, pero que al mismo tiempo la problemática objeto de intervención no se haya manifestado (Nation et al., 2003). El interés hacia temas relacionados con las relaciones de pareja aparece durante la adolescencia temprana cuando los adolescentes empiezan a considerar importantes las relaciones con el sexo opuesto y a establecer las primeras relaciones de noviazgo. Con el objetivo de que nuestra intervención preventiva se aplicara lo suficientemente pronto como para potenciar los efectos de la prevención primaria, pero no tan pronto como para que los adolescentes consideraran que los temas tratados carecían de sentido para su vida, decidimos dirigir el programa a estudiantes del segundo ciclo de la educación secundaria obligatoria. Sin embargo, como se deriva de los análisis de prevalencia de comportamientos agresivos, un número elevado de los participantes ya informaba de la presencia de comportamientos agresivos en sus relaciones de noviazgo. Esto corrobora la afirmación de algunos autores de que los adolescentes informan de comportamientos violentos desde el inicio de sus relaciones de noviazgo (Bethke y DeJoy, 1993; Foshee y Reyes, 2009). No obstante, los resultados de estudios longitudinales sobre el desarrollo de la violencia en el noviazgo durante la adolescencia señalan que las prevalencias más altas de agresión aparecen durante la adolescencia media-tardía (entre los 16 y 17 años de edad; Foshee et al., 2009; Nocentini et al., 2010), por lo que su aplicación a los 14-15 años parece más adecuada que a edades posteriores. De hecho, en los análisis de pérdida de participantes realizados con la muestra total de adolescentes (ver resultados del segundo estudio) se encontró que los adolescentes que ya habían mantenido alguna relación de noviazgo en el pretest presentaban una mayor probabilidad de no completar todas las evaluaciones del estudio. En conjunto, estos resultados apuntan a que la prevención de la violencia en la pareja durante la adolescencia temprana-media es preferible a edades posteriores. Sin embargo, de cara a aclarar el efecto de este tipo de programas a diferentes edades serían necesarios estudios comprando la eficacia de programas aplicados en diferentes momentos de la adolescencia y juventud.

Por otra parte, los resultados apuntando a un patrón predominante de agresión cruzada corroboran que el planteamiento teórico del programa con respecto a la bidireccionalidad de la agresión y al trabajo simultáneo con hombres y mujeres es el más adecuado. En este sentido, es importante destacar que, en general, los estudios de prevención de la violencia en el noviazgo que han informado de cambios en los niveles de agresión han encontrado algún efecto del programa tanto para la perpetración como para la victimización de comportamientos agresivos (Foshee et al., 2005; Wolfe et al., 2003), aún a pesar de que los programas aplicados en los centros educativos no alcanzan, en la mayoría de casos, a las parejas de los participantes. Estos resultados son asimismo consistentes con los resultados de los estudios que apuntan a que uno de los mejores predictores de la agresión de uno de los miembros de la pareja es el comportamiento agresivo del otro (Bookwala et al., 1992; Harned, 2002; O'Leary y Slep, 2003), apuntando de nuevo a la utilidad de trabajar con hombres y mujeres.

Por lo que respecta a los resultados relacionados con la evaluación del efecto del programa de prevención sobre la manifestación de comportamientos agresivos, como hemos visto, los adolescentes del grupo experimental no mostraron ninguna diferencia con respecto a los participantes del grupo control en sus niveles de agresión física (perpetración o victimización) ni inmeditamente después de la aplicación del programa ni seis meses después. Además, a pesar de que el programa hace hincapié en que los adolescentes identifiquen el carácter violento y perjudicial de los comportamientos agresivos de naturaleza psicológica y disminuyan la justificación que hacen de su uso, tampoco se detectaron cambios en los niveles de perpetración ni victimización de agresión psicológica. Tal y como propusimos en la tercera hipótesis de este estudio, los resultados de investigaciones previas y de nuestro estudio piloto nos llevaron a plantear que podrían no producirse cambios en los niveles de agresión. Sin embargo, estos resultados nos obligan a reflexionar sobre los motivos que puedan explicar esta ausencia de cambios, para lo cual puede ser útil considerar tanto las características de los programas que sí han logrado cambios conductuales en los niveles de agresión, como las características de los programas que no han sido exitosos en la consecución de dichos cambios.

En este sentido, resaltar que entre los estudios de prevención de la violencia en la pareja que han evaluado específicamente cambios conductuales en los niveles de agresión, algunos informaron de una disminución, en alguna medida, en los

comportamientos de agresión física, psicológica y/o sexual de los adolescentes (Ball et al., 2012; Foshee et al., 2005; Langhinrichsen-Rohling y Turner, 2012; Miller et al., 2012; Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009; Wolfe et al., 2003); mientras que otros no encontraron cambios significativos a nivel conductual (Jaycox et al., 2006) o los encontraron exclusivamente para algunos subgrupos específicos de participantes (p.ej., los más agresivos, Ball et al., 2012; o los que habían recibido versiones más intensivas de la intervención, Miller et al., 2012). En concreto, el programa evaluado por Jaycox et al. (2006), el cual se dirige a poblaciones en riesgo de adolescentes latinoamericanos residentes en Estados Unidos, se caracteriza por su brevedad (tres sesiones de una hora aplicadas en tres días consecutivos). Los autores hacen hincapié en esta característica y en la necesidad de desarrollar programas eficaces pero breves, ya que sólo de este modo se puede facilitar su implementación en los centros educativos. No obstante, al mismo tiempo, reconocen como inconveniente la posible dificultad para lograr cambios conductuales duraderos en un tiempo tan reducido. En cualquier caso, es importante recordar que este programa mejoró los conocimientos de los adolescentes, disminuyó las actitudes justificativas de la agresión y aumentó su intención de buscar ayuda ante situaciones de violencia en la pareja.

De entre los programas que sí han logrado cambios en los niveles de agresión destacan el *Youth Relationships Project* (dirigido a adolescentes con una historia de maltrato infantil), el cual logró disminuir los niveles de agresión física, abuso emocional y comportamientos de amenaza (Wolfe et al., 2003). A pesar de la dificultad que a priori podría implicar la población diana a la que se dirige el programa, la clave de su éxito podría estar en el trabajo con grupos pequeños (de 6 a 10 participantes) y la intensidad de la intervención (18 sesiones de 120 minutos). Por su parte, el programa *Expect Respect* (dirigido a víctimas de violencia familiar o abuso sexual) informó de una disminución en los niveles de agresión, pero exclusivamente para el subgrupo de participantes con niveles de agresión en el pretest de al menos una desviación típica por encima de la media del grupo. De entre los programas dirigidos a la población general de adolescentes, el programa desarrollado por Wolfe et al. (2009; *Fourth R: Skills for Youth Relationships*) se caracteriza por ser una intervención de carácter holístico dirigida simultáneamente a la prevención de la violencia en la pareja y la violencia entre iguales (siete sesiones), la promoción de la salud sexual y la prevención de comportamientos sexuales de riesgo (siete sesiones) y la prevención del abuso de

alcohol y otras sustancias (siete sesiones). Aunque el número de sesiones dedicadas específicamente a la violencia en la pareja es menor que la de nuestro programa de prevención, algunas habilidades trabajadas en el resto de sesiones (p.ej., habilidades de comunicación, asertividad, habilidades para manejar la presión y aprender a decir no), las cuales se relacionan con factores de riesgo comunes a la problemática de la violencia en la pareja, podrían haber influido en los resultados obtenidos.

Pero, sin duda, el programa que mejores resultados ha obtenido es el *Safe Dates* (Foshee et al., 1996), con un currículum de 10 sesiones de 45 minutos y, por tanto, con una duración similar a nuestro programa de prevención (8 sesiones de 55 minutos). No obstante, el *Safe Dates* incluye un conjunto de actividades comunitarias (con el objetivo de facilitar la toma de contacto con los servicios de ayuda de la comunidad) dirigidas a la submuestra de adolescentes que ya manifestaban algún comportamiento agresivo previo a su participación en el programa. Foshee et al. (2005) informaron de una disminución de todos los tipos de agresión (física moderada, física grave, psicológica y sexual). La clave del éxito de este programa podría estar relacionada con diferentes aspectos: (a) una adecuada conceptualización teórica del programa; (b) una adecuada combinación del trabajo dirigido a la modificación de actitudes y normas de la violencia en la pareja, junto con un componente amplio de entrenamiento en habilidades; (c) la inclusión de actividades comunitarias dirigidas a potenciar el contacto de los adolescentes con diferentes servicios de su comunidad que podrían brindarles ayuda en caso de encontrarse en una situación de violencia en la pareja; (d) la rigurosidad metodológica del estudio, con un diseño experimental que alcanzó a una muestra grande de adolescentes ($n = 1.886$) que fueron evaluados hasta cuatro años después de la aplicación de la intervención preventiva; y (e) la técnica de análisis de datos (modelos de regresión de coeficientes aleatorios), así como el procedimiento sofisticado utilizado para la imputación de datos perdidos, el cual permitió un análisis riguroso de los datos a pesar de la pérdida de participantes habitual en los diseños longitudinales.

Considerando de manera conjunta los resultados obtenidos en nuestro estudio de prevención, así como los resultados obtenidos por el resto de investigaciones realizadas, una posible explicación a estos resultados podría ser que las ocho sesiones del programa de prevención no fueran suficientes para producir cambios en los niveles de agresión, los cuales requerirían programas de mayor intensidad y duración. Sin embargo, es también importante considerar que una mayor duración no tiene porque implicar en sí

misma mejores resultados, sino que es importante considerar en qué se invierte específicamente el tiempo añadido. Como hemos visto, el programa desarrollado por Foshee et al. (2005) no tiene una duración mucho mayor que nuestro programa y, sin embargo, logró cambios conductuales. Nuestro programa de prevención dedica una parte importante de su tiempo total a entrenar a los adolescentes en determinadas habilidades cuyo déficit se ha relacionado con la violencia en la pareja. No obstante, como se deriva de los resultados obtenidos en el segundo estudio, el programa no fue eficaz a la hora de mejorar las habilidades entrenadas, lo cual podría relacionarse con la ausencia de cambios en los niveles de agresión. El programa se centró principalmente en el entrenamiento de habilidades de comunicación asertiva y control de la ira. No obstante, se trabajan también en alguna medida competencias relacionadas con la empatía, el control de comportamientos impulsivos y el desarrollo de una autoconcepto positivo. Considerando los resultados obtenidos, parece necesario dedicar más tiempo a las actividades relacionadas con el entrenamiento en habilidades y competencias para el establecimiento de relaciones saludables. Además, de cara a lograr cambios consistentes y estables en el tiempo en los comportamientos agresivos, parece importante considerar la relevancia de otras variables familiares, escolares y sociocomunitarias sobre las que no se interviene cuando se trabaja exclusivamente con los adolescentes (Ball et al., 2009; Jaycox et al., 2006).

A modo de conclusión final, señalar que los resultados de este estudio no nos permiten concluir que el programa de prevención sea eficaz a la hora de disminuir la perpetración ni la victimización de comportamientos agresivos en la pareja. Estos resultados apuntan a la necesidad de reforzar las actividades dedicadas al desarrollo de habilidades para el establecimiento de relaciones de pareja saludables, así como a la necesidad de intervenir de manera paralela sobre los adolescentes y su entorno. En este sentido, la intervención sobre los iguales, la familia y el entorno escolar parecen imprescindibles. Además, a un nivel más amplio, la modificación de determinados valores, actitudes y mitos sociales contribuirá también a la potenciación de los resultados logrados con las intervenciones individuales sobre los adolescentes. Probablemente sólo este tipo de aproximaciones holísticas tengan el potencial de influir de una manera significativa sobre el comportamiento de los adolescentes.

CAPÍTULO 5

DISCUSIÓN GENERAL

5.1. Principales hallazgos empíricos

Aunque se ha avanzado notablemente en el camino de la prevención de la violencia en la pareja, existen todavía un número importante de limitaciones en la investigación en esta área. Específicamente en nuestro país, los programas preventivos desarrollados y evaluados son considerablemente menores que en otros países. En respuesta a esta situación, los estudios planteados para esta tesis doctoral tuvieron como objetivo general evaluar empíricamente la eficacia del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo. El programa fue diseñado considerando los resultados de investigaciones previas acerca de la etiología de la violencia en el noviazgo y sus factores de riesgo. Tanto para el diseño de contenidos como para el diseño de evaluación de los resultados del programa de prevención se partió de las limitaciones detectadas en esta área de investigación, superando un número importante de las mismas (ver Tabla 5.1.).

En líneas generales, indicar que se trata del primer programa de prevención de la violencia en el noviazgo diseñado en nuestro país con las siguientes características: (a) ha sido aplicado a una muestra elevada de adolescentes, (b) empleando un diseño cuasi experimental con grupo control, (c) el cual incluyó una evaluación de seguimiento seis meses después de su aplicación, (d) se presentan resultados empíricos acerca de su eficacia sobre un número amplio de variables (i.e., conocimientos acerca de la violencia en la pareja, actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja, habilidades para el establecimiento de relaciones saludables y recursos de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja), y (e) se empleó un método estadístico sofisticado para el análisis de datos (análisis de regresión multinivel), el cual es muy apropiado en este tipo de diseños longitudinales. Por lo que respecta a los resultados, en la Tabla 5.2 se presenta un resumen de los principales hallazgos empíricos obtenidos en cada uno de los estudios realizados. Por su parte, en el siguiente apartado, se presentan de manera esquemática las principales conclusiones generales que pueden ser extraídas de los estudios realizados para la presente tesis doctoral.

Tabla 5.1. Relación entre las limitaciones detectadas en la investigación sobre la prevención de la violencia en el noviazgo y el diseño del Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo

DISEÑO DE CONTENIDOS	
Es fundamental que se haga referencia a los <i>fundamentos teóricos</i> de los programas diseñados, así como que los programas se sustenten en marcos teóricos amplios que consideren la naturaleza multicausal de la violencia en la pareja. En un número de casos considerable, los autores no hacen referencia a la fundamentación teórica del programa y/o se apoyan en postulados teóricos limitados (p.ej., exclusivamente postulados derivados de la teoría feminista).	→ El programa de prevención fue diseñado considerando los resultados de investigaciones previas acerca de la etiología de la violencia en el noviazgo y sus factores de riesgo. Se apoya fundamentalmente en los postulados de la teoría del aprendizaje social y el modelo de factores antecedentes y situacionales de la violencia en el noviazgo. Este último destaca por considerar un número amplio de variables explicativas.
Un número relevante de programas se centra en el trabajo sobre variables de naturaleza cognitiva (creencias, actitudes, mitos sobre la violencia en la pareja), sin incluir ningún componente de <i>entrenamiento en habilidades</i> para el establecimiento de relaciones saludables.	→ El Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo incluye varias sesiones dedicadas al entrenamiento en habilidades de comunicación asertiva y habilidades para el control de la ira.
DISEÑO DE EVALUACIÓN	
Una limitación importante en la investigación sobre la prevención de la violencia en la pareja se relaciona con la ausencia de evaluaciones empíricas de los programas o el uso de <i>diseños deficitarios</i> sin grupo control y/o evaluaciones de seguimiento.	→ Para la evaluación del programa (con excepción del estudio piloto) se empleó un diseño cuasi experimental con grupo control y una evaluación de seguimiento seis meses después de la aplicación del programa de prevención.
En algunos casos, los <i>instrumentos</i> utilizados por los autores para evaluar los cambios fueron creados <i>ad hoc</i> para los objetivos del estudio sin informar de sus propiedades psicométricas. Además, en la mayoría de estudios no se evaluó el efecto de la deseabilidad social.	→ Se informó de las propiedades psicométricas de las escalas utilizadas. Además, para la evaluación de los comportamientos de agresión en la pareja, así como de las actitudes justificativas de este tipo agresión, se emplearon escalas validadas previamente en adolescentes españoles. Se incluyó también una medida de deseabilidad social.
Destaca una marcada ausencia de la <i>evaluación de cambios en los niveles de agresión en la pareja</i> .	→ Se evaluó el efecto del programa diseñado sobre los diferentes componentes trabajados en el mismo (conocimientos, actitudes y habilidades), así como sobre los niveles de agresión en la pareja.

Tabla 5.2. Resumen de los principales hallazgos empíricos en relación a cada uno de los objetivos planteados

	OBJETIVOS PRINCIPALES	MUESTRA Y DISEÑO	RESULTADOS
PILOTO	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la eficacia del programa sobre: (a) las actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja, y (b) los comportamientos de agresión física y psicológica. • Examinar si el efecto del programa es similar en hombres y mujeres. • Planificar la aplicación futura del programa. 	<p>N=104 Diseño cuasi experimental pre-post</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tras la aplicación del programa de prevención: (a) SÍ disminuyeron las actitudes justificativas de la agresión física y psicológica, tanto cuando estos comportamientos son ejercidos por un hombre como cuando son ejercidos por una mujer; pero (b) NO se produjeron cambios en la perpetración ni victimización de agresión física ni psicológica. • El efecto del programa fue similar para hombres y mujeres.
ESTUDIO 2	<ul style="list-style-type: none"> • Valorar la eficacia del programa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - Los conocimientos acerca de la violencia en la pareja. - Las actitudes justificativas de la agresión hacia la pareja. - Las habilidades entrenadas. - Los recursos de afrontamiento. • Examinar si el efecto del programa es similar en hombres y mujeres. • Examinar varios aspectos relativos al diseño y proceso de implementación del programa. 	<p>N=841 (389 grupo experimental; 452 grupo control) Diseño cuasi experimental con seguimiento a los seis meses</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, SÍ: (a) aumentaron sus conocimientos acerca de la violencia en la pareja; (b) disminuyeron sus actitudes justificativas de la agresión física y psicológica, tanto cuando estos comportamientos son ejercidos por un hombre como cuando son ejercidos por una mujer ; y (c) aumentaron su intención de buscar ayuda y/o romper la relación ante una situación de violencia en la pareja (aunque este cambio no se mantuvo en el seguimiento). • Los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, NO mejoraron en las habilidades entrenadas (comunicación asertiva y control de la ira). • En general, el efecto del programa fue similar para hombres y mujeres (aunque aparecieron algunas diferencias para las actitudes justificativas de la agresión). • El diseño y proceso de implementación del programa fue valorado positivamente tanto por los monitores que lo aplicaron como por los adolescentes que participaron en el mismo.
ESTUDIO 3	<ul style="list-style-type: none"> • Examinar la prevalencia de comportamientos agresivos. • Examinar la prevalencia de patrones de agresión bidireccionales vs. unidireccionales. • Valorar la eficacia del programa sobre: <ul style="list-style-type: none"> - La perpetración de agresión física. - La victimización de agresión física. - La perpetración de agresión psicológica. - La victimización de agresión psicológica. • Examinar si el efecto del programa sobre la agresión es similar en hombres y mujeres. 	<p>N=516 (submuestra extraída de los 841 participantes que indicaron haber tenido al menos una relación de noviazgo)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • En torno a un tercio de los adolescentes informaron de la perpetración y/o victimización de al menos un acto de agresión física y más del 90% informaron de la perpetración y/o victimización de al menos un acto de agresión psicológica. Las mujeres informaron de la perpetración de un mayor número de agresiones físicas y psicológicas que los hombres. • Más de la mitad de los participantes informaron de un patrón recíproco de agresiones. Esto es, el patrón bidireccional de agresión fue más prevalente que los patrones unidireccionales (sólo perpetración o sólo victimización). • Los participantes del grupo experimental, en comparación con los participantes del grupo control, NO disminuyeron la perpetración ni la victimización de comportamientos de agresión física ni psicológica. • No hubo diferencias en el efecto del programa en función del sexo de los participantes.

5.2. Conclusiones generales

En conjunto, los resultados obtenidos en los diferentes estudios empíricos realizados para la presente tesis doctoral nos permiten establecer las siguientes conclusiones:

1. Los adolescentes que participaron en el programa de prevención mostraron una mejoría significativa en sus conocimientos acerca de la naturaleza, el alcance y la repercusión de la violencia en las relaciones de pareja. Además, las mejorías detectadas una semana después de la aplicación del programa de prevención se mantuvieron seis meses después, lo que nos permite concluir que este aprendizaje no se diluyó meses después de la participación en el programa.
2. Los resultados obtenidos tanto en el estudio piloto como en el segundo estudio nos permiten concluir que el programa fue eficaz a la hora de modificar actitudes relacionadas con la justificación del uso de agresiones físicas y psicológicas hacia la pareja. Los adolescentes que participaron en el programa de prevención encontraron menos justificado comportarse de manera agresiva con la pareja, tanto cuando la agresión la ejerce un hombre como cuando la ejerce una mujer. No obstante, se produjo una disminución más acusada del uso de las agresiones físicas cometidas por las mujeres, lo cual es importante dada la mayor justificación que hacen los adolescentes de las agresiones físicas perpetradas por parte de las mujeres hacia los hombres.
3. El programa de prevención no fue eficaz para mejorar las habilidades entrenadas. Los adolescentes que participaron en el programa no mostraron mejores habilidades de comunicación asertiva ni menores niveles de ira que los participantes del grupo control. Este hallazgo apunta a que podría ser necesario aumentar la duración del programa, reforzando las actividades y el tiempo dedicado a entrenar este tipo de habilidades cuyo déficit se ha asociado con la implicación de los jóvenes en relaciones de noviazgo violentas.
4. El programa de prevención mejoró los recursos de afrontamiento y búsqueda de ayuda de los adolescentes ante situaciones de violencia en la pareja, aunque este cambio no se mantuvo en la evaluación de seguimiento (seis meses después de la finalización del programa). La relevancia de mejorar las estrategias de afrontamiento de los jóvenes radica, entre otras cosas, en su potencial para

favorecer que aquellos jóvenes que se encuentren en el futuro en una relación violenta o poco saludable busquen ayuda para manejar sus problemas relacionales y/o abandonen dicha relación. Esto es todavía más importante si consideramos las limitaciones detectadas para el logro de cambios en los comportamientos agresivos tras la aplicación de este tipo de intervenciones preventivas.

5. El programa de prevención no disminuyó la perpetración ni victimización de comportamientos de agresión física ni psicológica. En el estudio piloto (realizado con una muestra relativamente pequeña y sin grupo control), aunque ninguno de los comportamientos agresivos estudiados disminuyó significativamente, se encontró un efecto marginal (en la dirección esperada) para la perpetración de agresión psicológica. Sin embargo, los resultados del tercer estudio (con una muestra mayor de participantes y grupo control) nos llevan a concluir que el programa no fue eficaz para disminuir ninguno de los comportamientos de agresión en la pareja estudiados.
6. Los resultados obtenidos en los diferentes estudios realizados nos permiten concluir que, en general, el sexo de los participantes no influyó en el efecto del programa de prevención. No obstante, los hombres justificaron en mayor medida el uso de comportamientos de agresión física en el pretest y su disminución, especialmente en el seguimiento, fue más marcada que para las mujeres. En el caso de la justificación de la agresión psicológica fueron las mujeres las que presentaron una mayor reducción tras la aplicación del programa de prevención. Para el resto de variables analizadas no se encontraron diferencias en los resultados del programa en función del sexo de los participantes. En consecuencia, dado que los beneficios logrados tras la aplicación del programa de prevención fueron similares para hombres y mujeres, podemos concluir que el programa diseñado es una herramienta eficaz para la prevención de esta problemática tanto para los hombres como para las mujeres.
7. La relevancia de intervenir y evaluar el efecto de dichas intervenciones sobre hombres y mujeres radica en la influencia de los factores diádicos y/o relacionales en la agresión en la pareja, así como en la presencia de un patrón predominante de agresiones recíprocas (especialmente entre los más jóvenes). No obstante, también es cierto que las consecuencias de la agresión son peores para las mujeres y, por tanto, cuando se trata de prevenir el daño generado es importante tener presente

que las mujeres se convierten en la mayoría de casos en las principales víctimas de las relaciones violentas, en especial cuando aparecen agresiones físicas severas. Además, tal y como señala Straus (2011), el mayor efecto adverso para las mujeres es una diferencia extremadamente importante e indica la necesidad de continuar proporcionando más servicios para mujeres víctimas de violencia en la pareja que viceversa.

8. Las altas prevalencias de agresión encontradas confirman la necesidad de trabajar preventivamente durante la adolescencia. A pesar de que los participantes del tercer estudio (con una edad media de 14,71 años) ya informaron de la presencia de comportamientos agresivos en sus relaciones de noviazgo, sabemos por los resultados de estudios longitudinales que el momento evolutivo de mayor riesgo para la implicación en comportamientos violentos y/o delictivos se sitúa en la adolescencia media-tardía. En este sentido, la edad de aplicación del programa parece adecuada, ya que este tipo de comportamientos no están todavía consolidados. No obstante, intervenciones previas durante la infancia sobre otros comportamientos asociados (p.ej., agresión hacia los iguales) podría potenciar el efecto de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo.
9. Considerando en su conjunto los resultados obtenidos en los diferentes estudios podemos concluir que el programa produjo cambios en las creencias y/o actitudes de los adolescentes en relación a la violencia en la pareja, pero no logró cambios conductuales. El programa no mejoró las habilidades entrenadas ni disminuyó los comportamientos de agresión física ni psicológica. En general, estos hallazgos evidencian que el logro de cambios cognitivos a través de intervenciones psicoeducativas no siempre se traduce en cambios comportamentales.
10. Los resultados obtenidos en nuestros estudios van en la línea de los resultados de los estudios de evaluación de otros programas de prevención de la violencia en el noviazgo. Los cambios logrados tras la aplicación de nuestro programa de prevención ponen de manifiesto los incuestionables beneficios del mismo, pero al mismo tiempo nos obligan a reflexionar sobre sus limitaciones y la necesidad de reforzar las sesiones del programa dedicadas al entrenamiento en habilidades para favorecer el establecimiento de relaciones de pareja saludables.

5.3. Relevancia e implicaciones

Los estudios realizados para esta tesis doctoral implican un avance incuestionable en la prevención de la violencia en la pareja. A continuación, se describen brevemente las fortalezas e implicaciones del trabajo a nivel teórico, metodológico y aplicado.

5.3.1. Relevancia e implicaciones teóricas

Aunque el trabajo realizado tiene un carácter fundamentalmente aplicado, se pueden derivar asimismo dos implicaciones teóricas relevantes. En primer lugar, como hemos visto, la prevalencia de comportamientos agresivos (físicos y psicológicos) fue mayor en las mujeres y el patrón de agresión bidireccional fue más prevalente que los patrones unidireccionales (sólo perpetración o sólo victimización). Estos resultados corroboran la necesidad de aplicar las intervenciones preventivas tanto a hombres como a mujeres, así como considerar la influencia de los factores diádicos en el comportamiento agresivo en la pareja. Dado que uno de los mejores predictores del comportamiento agresivo de uno de los miembros de la pareja es el comportamiento agresivo del otro miembro de la pareja (O’Leary y Slep, 2003), de lograrse efectos de un programa para reducir la perpetración de agresiones de sus participantes, esto debería repercutir en una reducción en la perpetración de agresiones de las actuales o futuras parejas de los participantes, aunque estas no se hayan beneficiado directamente del programa. De hecho, algunos autores han informado de un mayor efecto para la victimización de la agresión que para su perpetración tras la aplicación de un programa de prevención en una muestra de adolescentes que habían sido víctimas de maltrato infantil (Wolfe et al., 2003).

En segundo lugar, es importante reflexionar acerca de la relación entre actitudes y comportamientos y las implicaciones de los resultados obtenidos en este sentido. Como hemos visto, nuestro programa de prevención logró cambios actitudinales, pero estos cambios no se tradujeron en una disminución de los comportamientos agresivos. En este sentido, es importante considerar la dificultad de modificar comportamientos a través de intervenciones preventivas puntuales. Una de las teorías psicológicas que ha buscado explicar la relación entre las actitudes y el comportamiento es la teoría de la disonancia cognitiva (Festinger, 1957), la cual postula que la presencia de pensamientos o acciones incoherentes entre sí nos generan malestar, de tal manera que actuamos para minimizar la disonancia que sentimos ante dicha incoherencia. Así, cuando somos conscientes de que nuestras actitudes y comportamientos no son consistentes, actuaríamos para reducir

dicha disonancia bien modificando nuestro comportamiento o bien ajustando nuestras creencias y actitudes a dicho comportamiento. En el contexto de la violencia en la pareja, los resultados de un número amplio de estudios han confirmado la existencia de una asociación significativa entre las actitudes justificativas de la agresión y los comportamientos agresivos (Foo y Margolin, 1995; O’Keefe, 1997; Riggs y O’Leary, 1996; Schwartz, O’Leary y Kendziora, 1997; Sears et al., 2007). Además, un estudio longitudinal con adolescentes encontró que la presencia de disonancia cognitiva entre las actitudes hacia la agresión en la pareja y los comportamientos agresivos predecía la aparición de cambios en el comportamiento agresivo y, además, mejoraba significativamente la predicción del comportamiento agresivo en comparación con la predicción basada exclusivamente en el cambio actitudinal (Schumacher y Slep, 2004).

En base a los resultados de estudios como los anteriores, numerosos autores han recalcado la relevancia del trabajo actitudinal de cara a la prevención de la violencia en la pareja. Sin embargo, los resultados de la presente tesis doctoral evidencian la complejidad de la relación actitudes-comportamientos y corroborarían la existencia de otros mecanismos cognitivos y psicosociales contemplados en el marco de la teoría de la disonancia cognitiva (por ejemplo, la negación o la minimización), los cuales pueden ser empleados por el individuo para reducir dicha disonancia, permitiéndole mantener actitudes y conductas inconsistentes (Schumacher y Slep, 2004). En el contexto de la violencia en la pareja, los resultados de un estudio llevado a cabo por Scott y Straus (2007) confirman la existencia de una relación entre la minimización del conflicto y la externalización de la culpa con la perpetración de comportamientos agresivos en la pareja. En este sentido, una estrategia que podrían considerar los programas futuros de prevención de la violencia en la pareja para favorecer la aparición de cambios conductuales, se encontraría el trabajo dirigido a inducir disonancia en los participantes (Schumacher y Slep, 2004). Esto es, hacer conscientes a los adolescentes de la discrepancia entre sus “nuevas” actitudes y sus comportamientos y reducir el uso de estrategias alternativas como la negación, la externalización de la culpa o la minimización de sus comportamientos agresivos.

Otra teoría que se ha propuesto para explicar la relación entre las actitudes y el comportamiento es la teoría de la acción planeada (Ajzen y Fishbein, 1973), la cual postula que las actitudes tienen un impacto en el comportamiento. No obstante, no existe una correspondencia directa entre actitudes y comportamientos. Según esta teoría,

para predecir el comportamiento es necesario considerar además de las actitudes hacia dicho comportamiento, las normas sociales percibidas y la percepción de autoeficacia y control del individuo. Estos elementos en conjunto determinarán las intenciones conductuales del individuo, influyendo en última instancia sobre el comportamiento (Myers, 2005). Partiendo de los postulados de esta teoría, podríamos concluir que los adolescentes que participaron en nuestro programa de prevención encontraron menos justificado comunicarse de manera agresiva con su pareja. Sin embargo, para dejar de comportarse de ese modo habría sido necesario que mejoraran sus habilidades de comunicación asertiva y sus habilidades de control de la ira y, en consecuencia, su percepción de autoeficacia y control para comunicarse con su pareja de un modo no agresivo. Además, las normas sociales percibidas por parte de los adolescentes podrían no haberse modificado y, en este sentido, vuelve a dibujarse como fundamental la intervención sobre todo el entorno social. Este tipo de intervenciones integrales se sustentan conceptualmente en los denominados modelos ecológicos (Bronfenbrenner, 1979; Dutton, 1985) y recalcan la importancia de tener en cuenta el contexto en el que los individuos se desarrollan, entendiendo que los diferentes sistemas interactúan entre sí y que un fallo en cualquiera de ellos provocaría un fallo del sistema en general.

5.3.2. Relevancia e implicaciones metodológicas

Desde el punto de vista metodológico, cabe mencionar algunos aspectos relativos al diseño de los estudios y el análisis de los datos. En primer lugar, resaltar que aunque el diseño utilizado para evaluar el programa de prevención presenta algunas limitaciones (un número importante de las cuales fueron superadas tras el estudio piloto), es importante considerar la relevancia de un diseño que incluyó grupo control y una evaluación de seguimiento seis meses después de la finalización del programa de prevención. Además, el programa fue aplicado a un número elevado de adolescentes (104 estudiantes participaron en el estudio piloto y 841 en la aplicación posterior). Hasta donde tenemos conocimiento, se trata del primer estudio de prevención de la violencia en la pareja realizado en nuestro país con estas características.

Otra fortaleza metodológica de la presente tesis doctoral se relaciona con el uso de modelos multinivel para el análisis de datos, usando para ello el programa estadístico HLM-6.0 (Raudenbush, Bryck y Congdon, 2004). El uso de esta técnica estadística no está todavía extendido en esta área de investigación; sin embargo, presenta notables ventajas con respecto a otras técnicas tradicionales de análisis de datos. Entre ellas,

destacar que el uso de análisis de regresión multinivel aplicado a estudios longitudinales no requiere de la eliminación de los casos que no hayan estado presentes en todas las ocasiones de medida. Además, esta técnica de análisis no asume que los datos están perdidos completamente al azar (supuesto que no suele cumplirse en la mayoría de estudios longitudinales).

5.3.3. Relevancia e implicaciones prácticas

Como hemos señalado, la principal fortaleza de este trabajo radica en su carácter aplicado. Considerando los resultados obtenidos, podemos concluir que el programa de prevención promueve en alguna medida el establecimiento de relaciones de pareja saludables entre los adolescentes. El programa fue diseñado para ser aplicado a adolescentes de entre 14 y 16 años en el contexto escolar. A esta edad, una buena parte de los adolescentes sienten interés por los temas tratados en el programa y, aunque ya manifiestan comportamientos agresivos en sus relaciones de pareja, todavía no han consolidado dinámicas dañinas de relación. En consecuencia, la prevención de la violencia en la pareja durante la adolescencia temprana-media a través del uso de este u otros programas similares parece una estrategia eficaz. No obstante, es importante tener en cuenta que fue más probable que abandonaran el estudio los adolescentes que ya habían mantenido alguna relación de noviazgo con anterioridad a la aplicación del programa. Estos resultados apuntan de nuevo a la importancia de la prevención temprana y a considerar la influencia de las experiencias relacionales previas en el desarrollo de los programas de prevención.

Por otra parte, es fundamental considerar la necesidad de potenciar la eficacia de este tipo de intervenciones a la hora de modificar comportamientos. En nuestro caso, no se produjeron cambios conductuales ni a corto ni a medio plazo. Aunque algunos programas de prevención de la violencia en el noviazgo han informado de una disminución en los comportamientos agresivos (p.ej., Foshee et al., 2005; Wolfe et al., 2003), el logro de cambios conductuales persistentes en el tiempo es uno de los retos más importantes del trabajo preventivo en diferentes áreas. Inclusive cuando se logran cambios conductuales, estos parecen disiparse con el tiempo en mayor medida que los cambios cognitivos. Así, en línea con lo expuesto en el apartado de implicaciones teóricas, parece necesario dedicar más tiempo al entrenamiento en habilidades de cara a dotar a los adolescentes de las herramientas necesarias para comportarse de un modo diferente en sus relaciones de pareja. Además, otra posibilidad interesante sería actuar

en alguna medida sobre el entorno de los adolescentes. Como se ha discutido desde un punto de vista teórico, la dificultad de lograr cambios conductuales podría relacionarse con la focalización de estos programas exclusivamente sobre los jóvenes, sin implicar en la mayoría de los casos al entorno familiar, escolar, social y comunitario. Una intervención reciente apunta en esta dirección y tiene como objetivo intervenir no sólo sobre los adolescentes, sino también sobre el contexto escolar, el contexto familiar y el contexto de iguales (Ball et al., 2009; Ball et al., 2012). La dificultad de llevar a cabo este tipo de intervenciones limita su puesta en práctica; sin embargo, estas podrían favorecer cambios comportamentales de mayor consistencia y estabilidad en el tiempo.

5.4. Limitaciones y líneas futuras de investigación

Como hemos visto, los estudios planteados para la presente tesis doctoral presentan un número importante de fortalezas y pueden considerarse relevantes para el avance de la investigación en el área de la prevención de la violencia en la pareja, tanto desde un punto de vista teórico, como metodológico y aplicado. No obstante, los estudios realizados presentan algunas limitaciones que es importante considerar. A continuación haremos una descripción de las mismas, junto con indicaciones para las investigaciones futuras. En concreto, haremos referencia a los siguientes aspectos: (a) diseño de investigación, (b) representatividad de las muestras empleadas, (c) variables de estudio, (d) instrumentos de medida y (e) diseño de contenidos del programa de prevención y recomendaciones para el desarrollo de programas futuros para la prevención de la violencia en la pareja.

(a) Diseño de investigación

Algunas limitaciones relacionadas con el diseño de investigación de los estudios planteados podrían afectar a su validez interna. No obstante, tal y como hemos afirmado anteriormente, un número importante de las limitaciones del diseño del estudio piloto (como la ausencia de grupo control y evaluación de seguimiento) fueron superadas en la aplicación posterior del programa, aunque siguieron estando presentes algunas otras. En primer lugar, señalar la ausencia de asignación aleatoria a los grupos experimental y control, así como la pérdida no aleatoria de participantes (sesgo de atrición) y la aparición de algunos predictores diferenciales de pérdida de sujetos en función del grupo (los adolescentes del grupo experimental con menores conocimientos del

problema de la violencia en la pareja y con menor intención de buscar ayuda ante una situación de violencia en su relación de pareja presentaron una mayor probabilidad de abandonar el programa). Además, aquellos participantes que no estuvieron presentes en el pretest fueron eliminados. Esto nos obliga a ser cautos a la hora de concluir que los efectos logrados por el programa hubieran sido los mismos si no se hubiera producido esta pérdida diferencial de participantes. No obstante, como se señaló en la discusión del segundo estudio, la técnica de análisis de datos empleada resulta especialmente útil a la luz de las diferencias detectadas.

Otra limitación tiene que ver con la ausencia de seguimientos a largo plazo. Si bien la evaluación realizada seis meses después de la aplicación del programa aporta información de gran relevancia acerca del mantenimiento de los cambios logrados a medio plazo, la realización de evaluaciones de seguimiento posteriores nos ayudaría a clarificar cómo evolucionan dichos cambios a largo plazo. La ausencia de evaluaciones de seguimiento a largo plazo se debió, por una parte, a la dificultad de localizar a los participantes cuando finalizan la educación secundaria obligatoria (dado que un número importante no continua con sus estudios o se cambia de centro para la realización de módulos u otras alternativas al bachillerato) y, por otra parte, a impedimentos relacionados con el tiempo disponible por los institutos, así como el tiempo disponible para la realización del estudio.

A pesar de las limitaciones planteadas, el diseño cuasi experimental empleado nos permitió controlar un número importante de amenazas a la validez interna y establecer conclusiones acerca de los resultados logrados por el programa a corto y medio plazo. Además, el diseño empleado implica una mejora sustancial con respecto a los estudios previos realizados en nuestro país, apuntando a un nuevo enfoque para el estudio de la prevención de la violencia en la pareja. No obstante, los estudios futuros deben esforzarse en plantear verdaderos diseños experimentales con asignación aleatoria a los grupos de intervención, así como incluir, en la medida de lo posible, evaluaciones de seguimiento a largo plazo. Esto es especialmente relevante cuando se trabaja con adolescentes en pleno desarrollo y nos permitiría concluir como afectan este tipo de intervenciones preventivas aplicadas en la adolescencia temprana-media en etapas posteriores de la vida (por ejemplo, en el inicio de la vida adulta, cuando la mayoría de personas empiezan a establecer relaciones de pareja de mayor duración y estabilidad). Por otra parte, podría resultar interesante de cara a investigaciones futuras indagar en

los procesos de pérdida de participantes en este tipo de estudios. En este sentido, podría ser relevante hacer un esfuerzo por localizar a los sujetos que han abandonado la investigación y recoger información (por ejemplo, a través de entrevistas) acerca de qué variables están incrementando la probabilidad de que un sujeto abandone el estudio. Esta información podría ayudarnos a desarrollar estrategias para reducir las tasas de abandono o desarrollar intervenciones específicas para este subgrupo poblacional difícil de alcanzar a través de programas de prevención dirigidos a la población general y que, además, presentan un mayor riesgo para la violencia en la pareja.

(b) Representatividad de las muestras empleadas

En primer lugar, señalar que los participantes de los diferentes estudios realizados se encontraban escolarizados en centros de educación secundaria que fueron seleccionados en función de su disponibilidad e interés en la investigación. No hubo por tanto una selección aleatoria de centros, lo cual podría afectar a la validez externa de los estudios y, en consecuencia, a la generalización de los resultados. En contrapartida, es importante resaltar que se emplearon muestras de tamaño grande y que este tipo de muestreos incidentales es frecuente cuando se trabaja con poblaciones escolarizadas en centros educativos (debido a imposiciones relacionadas con la dinámica diaria de los mismos). En segundo lugar, otro aspecto que podría afectar a la generalización de los resultados es que todos los centros educativos que participaron en los estudios fueron centros públicos. A pesar de que intentamos el acceso a centros privados, encontramos grandes dificultades para lograr su participación. En consecuencia, los resultados podrían no ser generalizables a los adolescentes escolarizados en centros privados. Además, los resultados podrían tampoco ser generalizables a otras poblaciones de adolescentes, como aquellos que han abandonado los estudios o alumnos con necesidades especiales que hayan sido derivados a otras alternativas educativas diferentes a las opciones regulares. En este sentido, es importante tener en cuenta que dado que los adolescentes que fracasan a nivel escolar tienen un mayor riesgo de implicarse en diferentes tipos de comportamientos de riesgo, incluyendo comportamientos violentos y/o delictivos, su respuesta a los programas de prevención podría ser diferente. Atendiendo a todo lo expuesto, un reto para la investigación futura en esta área sería lograr la participación de diferentes tipos de centros (públicos, concertados y privados), así como incluir a los estudiantes derivados a programas de

garantía social como, por ejemplo, los PCPI (Programas de Cualificación Profesional Inicial).

(c) Variables de estudio

El diseño de evaluación de resultados incluyó la medida de un número amplio de variables, habiéndose evaluado las variables más relevantes trabajadas en el programa, así como la perpetración y victimización de comportamientos de agresión física y psicológica. No obstante, resaltar que hubiera sido relevante tener datos respecto a posibles cambios en los niveles de agresión sexual. Con este objetivo, se incluyó una escala de evaluación de la agresión sexual (Muñoz-Rivas et al., 2009), la cual fue usada en otros estudios previos realizados por el equipo de investigación, mostrando unas propiedades psicométricas adecuadas. Sin embargo, el alpha de Cronbach obtenido para esta escala en los estudios de prevención realizados para esta tesis fue extremadamente bajo ($\alpha = ,19$) y no garantizaba la solidez de las conclusiones derivadas de su uso. El problema detectado con esta escala podría relacionarse con la menor edad de los participantes de este estudio de prevención. Tal y como están formulados los ítems (p.ej., “¿Tu novio/a te ha insistido verbalmente en tener relaciones sexuales a pesar de que tú no querías?”) podría entenderse que se está preguntando exclusivamente por relaciones coitales y, considerando que la media de edad de los participantes se situó en torno a los 15 años, hubiera sido más adecuado especificar que debía ser considerado cualquier tipo de contacto sexual no deseado por la otra persona.

Por otra parte, de cara a investigaciones futuras, señalar que hubiera sido interesante evaluar la asistencia de los participantes a cada una de las sesiones del programa de prevención. Esta variable no fue incluida dado que el programa se aplicaba en la ESO y la asistencia en esa etapa educativa es obligatoria. No obstante, los análisis de pérdida experimental nos revelaron que un número de participantes con características previas similares abandonó el estudio. También podría ser interesante medir el nivel socioeconómico de los participantes de cada centro. Estas características diferenciales de los centros, junto con otras variables como la fidelidad en la aplicación de la intervención en cada clase, podrían ser usadas en niveles de análisis multinivel superiores (participantes agrupados en clases y clases agrupadas en centros), de cara a determinar si el efecto de este tipo de intervenciones varía en función de características específicas de las clases y/o centros educativos.

Por su parte, a nivel individual, podría ser relevante recoger información relativa a variables que podrían condicionar los cambios logrados con la intervención. Ya fue señalada la relevancia de considerar el porcentaje de asistencia al programa de cada participante. Otras variables de interés podrían ser variables familiares (estructura y composición familiar, historia de maltrato infantil, presencia de agresiones entre los padres) u otras variables personales (p.ej., características de personalidad, implicación en otros comportamientos de riesgo y/o conductas delictivas o la relación con iguales violentos). Aunque los estudios son escasos, algunas de estas variables parecen explicar parte de las diferencias individuales en el desarrollo de patrones de agresión a lo largo de la adolescencia (Foshee et al., 2009; Foshee, Reyes y Ennett, 2010; Nocentini et al., 2010). En consecuencia, podrían explicar también parte de la variabilidad inter-individual en el efecto de las intervenciones preventivas y, en última instancia, ayudarnos en el diseño de programas significativos y eficaces para la población diana a la que se dirigen.

Finalmente, señalar que es fundamental que los estudios futuros nos ayuden a discernir qué componentes de los programas de prevención son los más eficaces de cara a lograr cambios comportamentales (Shorey et al., 2012; Whitaker et al., 2006). Hasta la fecha, sólo un estudio ha llevado a cabo análisis de mediación para examinar cuáles de las variables del programa de prevención habían influido en los cambios logrados en los niveles de agresión (Foshee et al., 2005). Los análisis de mediación revelaron que el efecto del programa estuvo mediado por los cambios en las actitudes y normas hacia la violencia en la pareja, los estereotipos de género y el conocimiento de los servicios de ayuda; mientras que las habilidades de resolución de conflictos y la conciencia de la necesidad de ayuda no influyeron en los cambios conductuales. Este tipo de estudios son fundamentales para diseñar programas más eficaces en el futuro.

(d) Instrumentos de medida

Con excepción de algunas escalas que necesariamente tuvieron que ser desarrolladas específicamente para la investigación (por ejemplo, la escala de contenidos acerca del fenómeno de la violencia en la pareja tratados a lo largo del programa de prevención), se emplearon escalas de evaluación que habían sido previamente validadas en muestras de adolescentes españoles (la M-CTS, validada en adolescentes españoles por Muñoz-Rivas, Andreu, et al., 2007; la AADS y la JVCT, validadas en adolescentes españoles por Muñoz-Rivas et al., 2011; la M-C SDS validada en España por Ferrando y Chico,

2000). Sin embargo, es importante señalar que a pesar de que la M-CTS ha sido validada en muestras de adolescentes norteamericanos y españoles, mostrando unas adecuadas propiedades psicométricas; en las muestras empleadas para los estudios de esta tesis doctoral se encontraron índices de consistencia interna (para algunas de las subescalas) inferiores a los de las validaciones previas. En concreto, se encontraron alphas de Cronbach de en torno a ,60 para las subescalas de perpetración y victimización de agresión física en el estudio piloto y para las subescalas de perpetración y victimización de agresión psicológica en el tercer estudio. Estas diferencias podrían relacionarse con la edad de las muestras de estudio. La validación previa llevada a cabo por Muñoz-Rivas, Andreu, et al. (2007) incluyó una muestra de adolescentes y jóvenes de entre 16 y 26 años de edad; mientras que los participantes de los estudios de esta tesis se situaron mayoritariamente entre los 14 y los 15 años. De cara a estudios futuros, es fundamental delimitar si la M-CTS presenta unas propiedades psicométricas adecuadas cuando es aplicada durante la adolescencia temprana-media o si es necesario introducir alguna modificación. No obstante, es importante señalar que los índices de consistencia interna obtenidos pueden considerarse aceptables, especialmente teniendo en cuenta que la escala fue usada para detectar cambios a lo largo del tiempo o explorar la presencia de determinados comportamientos agresivos, pero no para hacer diagnósticos individuales.

Por otra parte, señalar que las escalas empleadas para la evaluación de las habilidades entrenadas podrían no haber sido las más adecuadas. Para la evaluación de las habilidades de comunicación asertiva se emplearon 15 ítems de la Escala de Habilidades Sociales (EHS; Gismero, 2000), los cuales evalúan habilidades sociales y de comunicación asertiva en situaciones variadas (p.ej., “Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión”, “Cuando un amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso”, “Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo”). Esta escala fue seleccionada porque consideramos que las habilidades de comunicación asertiva entrenadas tendrían repercusión en diferentes tipos de situaciones similares a las planteadas en los ítems de la EHS. Sin embargo, esta escala podría ser demasiado amplia, evaluando un constructo más general de diferentes tipos de habilidades sociales e incluyendo situaciones que requieren de destrezas asertivas que no habían sido objetivo del programa de

prevención. De manera similar, los ítems seleccionados de la escala de evaluación de la ira evalúan la expresión de ira (p.ej., “Pierdo la paciencia”) y la ira como rasgo (p.ej., “Me cabreo con facilidad”). Sin embargo, el programa podría no haber influido en la ira como rasgo o, inclusive, en los niveles de expresión de ira, pero sí haber mejorado las habilidades específicas para el control de la ira entrenadas en el programa. Aunque inicialmente pensamos que las habilidades para controlar esta emoción repercutirían en el nivel de ira general de los participantes, podría haber sido más adecuado evaluar específicamente el control de la ira, ya que la influencia del programa de prevención sobre los niveles generales de ira podría ser difícil de detectar a corto y medio plazo. En este sentido, es importante que los estudios futuros incluyan escalas que evalúen de manera específica las habilidades entrenadas. Esto es, tal y como fue señalado en la discusión del tercer estudio, una alternativa podría ser la evaluación específica de los comportamientos concretos entrenados (p.ej., la puesta en práctica de las estrategias de control de la ira entrenadas como, por ejemplo, el “tiempo fuera”, el uso de autoinstrucciones o de estrategias de distracción como contar hacia atrás).

Otro aspecto general a resaltar es el empleo de medidas de autoinforme. Este tipo de medidas presenta una serie de ventajas (entre ellas, el acceso a muestras amplias de participantes) que las convierten en una de las técnicas de evaluación más utilizadas en la investigación en esta área. No obstante, es importante considerar sus limitaciones a la hora de extraer conclusiones de los resultados. En general, en la investigación de la violencia en la pareja, el uso de autoinformes no nos permite indagar en algunos aspectos relevantes de los episodios agresivos (por ejemplo, el contexto en que la agresión se produce, sus consecuencias o la interpretación del episodio agresivo). Sabemos que un número elevado de adolescentes informa que las agresiones ocurrieron en un contexto de juego (Foshee et al., 2007; Jouriles et al., 2009; Muñoz-Rivas et al., 2007a). En este sentido, podría suceder que los adolescentes modificaran su interpretación de los comportamientos agresivos una vez participado en el programa de prevención e informaran estrictamente de aquellas agresiones producidas en un contexto de ira y/o con intención de dañar al otro. Otros métodos de evaluación, como el uso de entrevistas o grupos de discusión, podrían aportar información muy valiosa en relación al contexto en que tuvo lugar la agresión, así como las atribuciones que los participantes hacen en relación a la intención del comportamiento agresivo. Sin embargo, al mismo tiempo limitaría considerablemente el tamaño de la muestra a la que se podría acceder.

En este sentido, otro reto para la investigación futura en esta área podría relacionarse con una adecuada combinación de metodologías cuantitativas y cualitativas que permitieran el acceso a muestras amplias y representativas de adolescentes (los cuales podrían ser evaluados mediante medidas de autoinforme), junto con la evaluación de una submuestra aleatoria de los mismos (por ejemplo, un número reducido de clases seleccionadas al azar del total de las clases evaluadas) empleando otros métodos de evaluación (por ejemplo, grupos de discusión).

Un último aspecto a considerar es que los autoinformes de perpetración y victimización procedieron de la misma persona. Estudios que incluyeran informes de las parejas de los participantes podrían ayudarnos a clarificar los resultados obtenidos, especialmente en relación al efecto de los programas de prevención sobre la victimización de comportamientos agresivos. Sabemos por los estudios realizados con parejas en relaciones de noviazgo (p.ej., Perry y Fromuth, 2005; Schnurr et al., 2010) que existen discrepancias entre los informes aportados por ambos miembros de la pareja. Estas diferencias se relacionan con las diferentes atribuciones de los episodios agresivos, así como los olvidos y/o las mentiras intencionales (Riggs et al., 1989). Los resultados de los estudios con parejas nos ayudan a entender algunas incongruencias encontradas en los estudios epidemiológicos como, por ejemplo, el hecho de que las mujeres se declaren en algunos casos más agresoras pero también más víctimas de agresiones por parte de la pareja. No obstante, hasta donde sabemos, no se han realizado estudios acerca de la eficacia de programas de prevención con parejas adolescentes. Esto podría ser debido a la dificultad que conllevaría este tipo de estudios por la inestabilidad o breve duración de las relaciones de pareja de los adolescentes, así como la dificultad que implica obtener los consentimientos paternos necesarios en ausencia de intermediarios como los centros educativos. Una posible alternativa para aumentar la viabilidad de este tipo de estudios, sería el uso de muestras de mayor edad (por ejemplo, universitarios en relaciones de noviazgo).

(e) Programas futuros para la prevención de la violencia en el noviazgo

Además de las recomendaciones metodológicas para las investigaciones futuras en el área de la prevención de la violencia en el noviazgo, existen otros aspectos a considerar en relación al diseño de los programas. Como se ha señalado, podría ser interesante el desarrollo de programas de prevención que intervengan en alguna medida sobre el entorno familiar y social de los adolescentes, combinando la aplicación de programas

dirigidos a los adolescentes con actividades paralelas dirigidas al personal de la escuela y a las familias. Sin embargo, como ya fue expuesto en el apartado de implicaciones prácticas, su ausencia (con excepciones, Ball et al., 2009; Ball et al., 2012) se relaciona con la dificultad extrema de poner en marcha este tipo de intervenciones. En este sentido, una posibilidad sería intervenir de manera indirecta sobre el entorno de los adolescentes a través, por ejemplo, del uso de guías técnicas dirigidas a los profesores (y resto de profesionales de los centros educativos), a las familias y a otros agentes sociales implicados en la prevención de la violencia en la pareja (p.ej., servicios de atención a la infancia y a la familia, servicios de atención a personas en situación de exclusión y/o discriminación social, asociaciones de mujeres y centros culturales). De este modo, las intervenciones preventivas realizadas directamente sobre los adolescentes se verían reforzadas por el uso de este tipo de guías técnicas que harían partícipe en alguna medida a todo el entorno social. Considerando la relevancia de este planteamiento, el equipo de investigación se encuentra actualmente trabajando en un estudio dirigido a examinar factores de riesgo para la violencia en el noviazgo relacionados con el entorno familiar, educativo y socio-comunitario de los adolescentes. El objetivo último de este trabajo será el desarrollo de guías técnicas específicas para cada uno de los agentes sociales considerados, las cuales incluirán información relevante relacionada con el fenómeno de la violencia en la pareja y su prevención, así como pautas específicas y claras acerca de qué pueden hacer (padres, profesores, trabajadores sociales, etc.) para favorecer el establecimiento de relaciones saludables entre los jóvenes. Una vez que se cuente con estas guías técnicas, podrían ser utilizadas de manera paralela a la aplicación del programa de prevención y evaluar si esto incrementa su eficacia.

Por otra parte, un problema patente a la hora de trabajar preventivamente con adolescentes es encontrar el espacio físico y temporal necesario para ello. Por nuestra experiencia, la mayoría de centros tiene grandes dificultades a la hora de “encajar” la puesta en marcha de todas aquellas actividades y programas que consideran relevantes para sus alumnos (programas de educación sexual, programas de prevención del consumo de drogas, programas de prevención de la agresión hacia los iguales, programas de prevención de la agresión en la pareja, programas de prevención de comportamientos alimentarios inadecuados, etc.). Por su parte, los alumnos acaban en ocasiones participando en un número amplio de programas en un mismo curso escolar,

afectando a su motivación y, por otra parte, pudiendo contaminar los resultados logrados por los mismos. Esta realidad apunta a una posible alternativa consistente en el diseño de programas para prevenir de manera simultánea diferentes conductas de riesgo características de la adolescencia. Además, los resultados de investigaciones recientes apuntando a la coexistencia de diferentes comportamientos de riesgo durante la adolescencia, la similitud en sus patrones de desarrollo y la existencia de factores de riesgo comunes (p.ej., Alleyne et al., 2011; Eaton et al., 2007; Foshee et al., 2009; Lynne-Landsman, Graber, Nichols y Botvin, 2011) avalarían también desde un punto de vista teórico el diseño de este tipo de programas de prevención más generales. Por ejemplo, la ausencia de habilidades de comunicación asertiva (p.ej., aprender a decir “no”), se relaciona con la mayoría de comportamientos problemáticos de la adolescencia.

La ventaja de este tipo de intervenciones radica en la simplificación de toda la gama de programas que actualmente se aplica en los centros educativos. Así, esta línea de trabajo apuntaría al desarrollo de programas de prevención de mayor duración, pero probablemente más eficientes en términos costes-beneficios. Los resultados de un programa reciente diseñado para prevenir simultáneamente la violencia en la pareja, la violencia hacia los iguales, el abuso de sustancias y los comportamientos sexuales de riesgo presenta resultados prometedores (Crooks, Scott, Ellis y Wolfe, 2011; Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009). En este sentido, pudiera ser que el futuro del trabajo preventivo con adolescentes pasara por el desarrollo de este tipo de programas dirigidos a la prevención simultánea de diferentes comportamientos problemáticos. No obstante, con independencia de si el programa se dirige a la prevención de uno o más comportamientos de riesgo, parece fundamental seguir considerando la influencia del entorno comunitario, escolar y familiar de los adolescentes.

A modo de conclusión final

La presente tesis doctoral destaca por su carácter aplicado, con la implementación y evaluación empírica de un programa de prevención de la violencia en el noviazgo. Las consecuencias individuales y sociales del problema de la violencia en la pareja apuntan a la relevancia de la prevención como vía para el afrontamiento de esta problemática. Si bien no podemos concluir en la actualidad acerca de la existencia de una relación causal entre la violencia que tiene lugar en las primeras relaciones de noviazgo y la violencia

en las relaciones maritales de la vida adulta, podemos suponer que la prevención de la primera influirá en alguna medida en la prevención de la segunda (Avery-Leaf et al., 1997). Además, con independencia de las repercusiones que este tipo de abordaje preventivo puede tener en etapas posteriores de la vida, los beneficios en la calidad de vida y salud relacional de los adolescentes justifican en sí mismos la aplicación de este tipo de programas. No obstante, es fundamental diseñar intervenciones que se sustenten en el conocimiento científico actual de la problemática de la violencia en la pareja, así como estudiar empíricamente los resultados obtenidos tras la aplicación de un programa de prevención. Sólo por esta vía podremos avanzar en el diseño de programas eficaces y garantizar la eficiencia de los recursos invertidos.

En este sentido, los resultados de esta investigación nos permiten establecer un número de conclusiones importantes para la mejora de los programas de prevención de la violencia en el noviazgo. Este tipo de intervenciones deben ir más allá del trabajo sobre variables de naturaleza cognitiva, dando mayor relevancia al entrenamiento en habilidades que favorezcan el establecimiento de relaciones saludables y a mejorar las estrategias de afrontamiento de los jóvenes para el abordaje de situaciones conflictivas y/o violentas en sus relaciones de pareja. Asimismo, la intervención sobre el entorno familiar, escolar y social de los adolescentes es fundamental para el logro de cambios conductuales a largo plazo. Por lo que respecta a la evaluación de resultados, resaltar que resulta imprescindible evaluar el efecto de los programas sobre los niveles de agresión manifestados y/o recibidos por la pareja (y no sólo sobre variables de naturaleza cognitiva), así como incorporar análisis de mediación que nos permitan mejorar nuestro conocimiento de cuáles son las variables que favorecen en mayor medida la aparición de cambios conductuales en los niveles de agresión. Este tipo de análisis permitirá conocer los mecanismos de cambio de los programas de prevención y, en consecuencia, diseñar intervenciones más eficientes.

En suma, los estudios realizados suponen un importante avance teórico y aplicado en el campo de prevención de la violencia en la pareja y, a pesar de las limitaciones detectadas, en general, el programa mostró resultados prometedores. Aunque no se detectaron cambios en los niveles de agresión, el programa de prevención mejoró el conocimiento de los jóvenes de la realidad de la violencia en la pareja, disminuyó su justificación del uso de comportamientos agresivos hacia la pareja e incrementó, al menos a corto plazo, la intención de los adolescentes de romper la relación o buscar

ayuda ante una situación de violencia en la pareja. El hecho de que un programa de prevención de la violencia en la pareja aumente la conciencia de los jóvenes de esta problemática e incremente la probabilidad de que soliciten ayuda profesional en caso de encontrarse en una relación violenta justifica en sí mismo su aplicación, con independencia de si el programa ha logrado cambios conductuales inmediatos o si esa mayor propensión a solicitar ayuda se traduce directamente en cambios en los niveles de agresión.

CHAPTER 5 BIS

GENERAL DISCUSSION

5.1. Main empirical findings

Although there has been a notable advance in the field of dating violence prevention, there are still important limitations in this field of research. Particularly in our country, fewer prevention programs have been developed and evaluated than in other countries. Therefore, this dissertation attempted to address this limitation, with the aim of empirically evaluating the efficacy of the School Program of Dating Violence Prevention. The program was designed taking into account the results from previous research of the etiology of dating violence and its risk factors. Thus, the limitations found in previous research conducted in this field were considered when designing the content and planning the evaluation of our program (see Table 5.1).

The School Program of Dating Violence Prevention is the first prevention program addressing dating violence in our country with the following features: (a) it was implemented with a large sample of adolescents; (b) it used a quasi-experimental design, including a control group; (c) it included a 6-month post-treatment follow-up evaluation; (d) it presents empirical results of a considerable number of variables (i.e., knowledge about dating violence, attitudes justifying dating aggression, skills to establish healthy relationships and coping resources for dating violence); and (e) a sophisticated statistical method was used for data analysis (multilevel regression analysis), which is optimal for longitudinal designs such as the one used here. The main results of the research are presented in Table 5.2 for each of the studies. Otherwise, in the next section, the main conclusions of this dissertation are presented.

5.2. General conclusions

Overall, the results from the diverse empirical studies conducted for this dissertation allow us to establish the following conclusions:

1. Adolescents who participated in the prevention program showed a significant improvement in their knowledge of the nature, extent, and implications of intimate partner violence. Moreover, the improvement found one week after the

Table 5.1. Relationship between the constraints identified in research on dating violence prevention and the design of the School Program of Dating Violence Prevention

CONTENT DESIGN	
When designing prevention programs, it is essential to refer to their theoretical foundation , as well as to design programs that are based on theoretical frameworks that consider the broad multicausal nature of intimate partner violence. In a significant number of cases, the authors did not refer to the theoretical foundation of the program and/or rely on limited theoretical postulates (e.g., programs based exclusively on the feminist theory).	→ The School Program of Dating Violence Prevention was designed considering the results of previous research on the etiology of dating violence and its risk factors. It relies primarily on the principles of social learning theory and the background-situational model of courtship aggression. The latter is remarkable because it incorporates a large number of explanatory variables.
A significant number of programs focuses on the work on cognitive variables (beliefs, attitudes, myths about intimate partner violence), not including any skills training component for establishing healthy relationships.	→ The School Program of Dating Violence Prevention includes several training sessions on assertive communication and anger management skills.
EVALUATION DESIGN	
A major limitation in research on dating violence prevention is related to the absence of empirical evaluations of prevention programs or the use of deficient designs without a control group and/or follow-up evaluations.	→ For the evaluation of the program (except for the pilot study), it was used a quasi-experimental design with a control group and a follow-up evaluation six months after the implementation of the prevention program.
In some cases, the instruments used by the authors to evaluate changes were created ad hoc according to the purposes of the study without reporting their psychometric properties. Furthermore, in most studies, the effect of social desirability was not evaluated.	→ They were reported the psychometric properties of the scales employed. In addition, partner aggressive behavior and attitudes justifying aggression were assessed using scales validated with Spanish adolescents. We also included a measure of social desirability.
There is a marked absence of evaluation of changes in levels of partner aggression .	→ We evaluated the effect of the program on different components that were addressed during the intervention (knowledge, attitudes and skills), as well as on levels of partner aggression.

Table 5.2. Summary of main empirical findings in relation to each of the objectives

	MAIN GOALS	SAMPLE & DESIGN	RESULTS
PILOT	<ul style="list-style-type: none"> • To evaluate the efficacy of the program on: (a) attitudes justifying aggression toward the partner, and (b) physical and psychological aggressive behaviors. • To evaluate whether the effect of the program is similar for males and females. • To plan the future program implementation. 	<p>N=104 Quasi-experimental pre-post design</p>	<ul style="list-style-type: none"> • After the implementation of the prevention program: (a) decreased attitudes justifying physical and psychological aggression, both when these behaviors were perpetrated by a man and when they were perpetrated by a woman; but (b) there was no change in perpetration and victimization of physical or psychological violence. • The effect of the program was similar for males and females.
STUDY 2	<ul style="list-style-type: none"> • To evaluate the efficacy of the program on: <ul style="list-style-type: none"> - Knowledge about partner aggression. - Attitudes justifying dating violence. - Trained skills. - Coping resources. • To evaluate whether the effect of the program is similar for males and females. • To examine various aspects of the design and implementation process of the prevention program. 	<p>N=841 (389 experimental group; 452 control group) Quasi-experimental design with a 6-month follow-up</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Participants in the experimental group, compared to control participants: (a) increased their knowledge about intimate partner violence; (b) decreased their attitudes justifying physical and psychological aggression, both when these behaviors were perpetrated by a man and when they were perpetrated by a woman; and (c) reported a greater intention to seek help and/or break up the relationship if they were victims of dating aggression (although this change was not maintained at the follow-up). • Participants in the experimental group, compared to participants in the control group, did not improve in the trained skills (assertive communication and anger management). • In general, the effect of the program was similar for males and females (except for some differences in attitudes justifying aggression). • The design and implementation process of the program was viewed positively both by the interventionists who applied the program and by adolescents who participated in it.
STUDY 3	<ul style="list-style-type: none"> • To examine the prevalence of dating violence behaviors. • To examine the prevalence of bidirectional vs. unidirectional patterns of aggression. • To evaluate the efficacy of the program on: <ul style="list-style-type: none"> - Perpetration of physical aggression. - Victimization of physical aggression. - Perpetration of psychological aggression. - Victimization of psychological aggression. • To evaluate whether the effect of the program on aggressive behaviors is similar for males and females. 	<p>N=516 (subsample extracted from the 841 previous participants who have had at least one dating relationship)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Around a third of the adolescents reported the perpetration and/or victimization of at least one act of physical aggression and over 90% reported the perpetration and/or victimization of at least one act of psychological aggression. Females reported a higher number of acts of perpetration of physical and psychological aggression than males. • More than half of the participants reported a reciprocal pattern of aggression. That is, the bidirectional pattern of aggression was more prevalent than unidirectional patterns (exclusive perpetration or exclusive victimization). • Participants in the experimental group, compared to control participants, did not decrease the perpetration or victimization of physical or psychological aggression. • There was no difference in the effect of the program depending on the sex of the participants.

intervention was still maintained six months later. This leads to the conclusion that this change did not disappear months after program implementation.

2. Both the results from the pilot study and those from the second study show that the program was successful to modify attitudes justifying the use of physical and psychological aggression towards the partner. Adolescents who participated in the prevention program decreased their justification of the use of aggressive behaviors towards the partner, regardless of who was perpetrating the aggression (a man or a woman). Nevertheless, there was a greater decrease of the justification of the use of physical aggression when it was perpetrated by women, which is an important result, because the adolescents justified physical aggression to a greater extent when it was female-to-male aggression.
3. The prevention program was not efficient to improve the trained skills. Participants from the experimental group (i.e., adolescents who participated in the prevention program) did not display better assertive communication skills or lower anger levels than participants from the control group. This finding could indicate that length of the program should be increased and, at the same time, more activities should be implemented to improve skills for establishing healthy relationships, the deficit of which has been associated with youths' engagement in violent partner relationships.
4. The prevention program improved coping and help-seeking resources of adolescents in violent dating situations. However, this change was not maintained at the 6-month follow-up. Improving coping skills is relevant because it encourages adolescents to cope with their relational problems and/or leave the relationship if, in the future, they are in a violent or unhealthy relationship. This is even more important if we consider the limitations detected with regard to promoting changes in aggressive behaviors with this type of prevention programs.
5. The prevention program did not decrease perpetration or victimization of physical or psychological aggression. In the pilot study (using a relatively small sample no control group), although none of the aggressive behaviors decreased significantly, a marginal effect was found (in the expected direction) for perpetration of psychological aggression. However, the results from the third study (with a larger

sample and a control group) lead to the conclusion that the program was unsuccessful in decreasing any of the aggressive dating behaviors studied.

6. The results obtained in the diverse studies allow us to conclude that, in general, the participants' sex did not affect the effect of the prevention program. However, at pretest, males justified the use of physically aggressive behaviors to a greater extent and their decrease of justification was more pronounced than that of females, especially at follow-up. Females showed greater reduction of justification of psychological aggression after the implementation of the prevention program. No differences in program outcomes as a function of participants' sex were found for the remaining variables analyzed. Consequently, given that the benefits achieved after implementation of the prevention program were similar for males and females, it can be concluded that the program is an effective tool for the prevention of dating violence both for males and females.
7. The relevance of intervening and evaluating the effect of these preventive interventions on males and females lies in the influence of dyadic and/or relational factors in the prediction of partner aggression, and in the presence of a predominant pattern of reciprocal aggression (especially among younger couples). However, the consequences of aggression are worse for women and, therefore, with regard to the prevention of injuries, it is important to note that women become the main victims of violent relationships, especially when there is severe physical aggression. Moreover, as pointed out by Straus (2011), the greater adverse effect for women is an extremely important difference, indicating the need to continue to provide more services for female victims of intimate partner violence than vice versa.
8. The high prevalence rates found for the different types of aggression points to the need to work preventively during adolescence. Although participants in the third study (mean age of 14.71 years) reported already the presence of aggressive behaviors in their dating relationships, the results of longitudinal studies show that the developmental stage of greater risk for engagement in violent and/or criminal behavior is mid-late adolescence. In this sense, the targeted age of the prevention program seems appropriate, as this type of aggressive behaviors is not yet consolidated. However, previous interventions in childhood on other associated

behaviors (e.g., peer aggression) may enhance the effect of dating violence prevention programs.

9. Considering all the results obtained in the diverse studies, it can be concluded that the prevention program promoted changes in adolescents' beliefs and/or attitudes about partner violence, but failed to promote behavioral changes. The program did not improve the trained skills nor did it decrease behaviors of physical or psychological aggression. Overall, these findings show that cognitive changes achieved through psychoeducational interventions do not always translate into behavioral changes.
10. The results obtained in our studies are in line with the results of other studies evaluating dating violence prevention programs. Changes after the application of our prevention program reveal its undeniable benefits, but we should also reflect on its limitations and the need to reinforce the program sessions devoted to skills training to promote the establishment of healthy relationships.

5.3. Relevance and implications

The studies conducted for this dissertation entail undoubtable progress in the prevention of intimate partner violence. The following sections briefly describe its strengths and theoretical, methodological, and applied implications.

5.3.1. Relevance and theoretical implications

Although this is basically an applied work, it also has two important theoretical implications. First, as mentioned, the prevalence of aggressive behaviors (physical and psychological) was higher in females than males, and the bidirectional pattern of aggression was more prevalent than unidirectional patterns (exclusive perpetration or exclusive victimization). These results support the need to implement preventive interventions both with males and females, and to consider the influence of dyadic factors in aggressive partner behavior. One of the best predictors of a partner's aggressive behavior is the aggressive behavior of the other partner (O'Leary & Slep, 2003), so, if a prevention program is effective to reduce perpetration of aggression in its participants, it should also reduce the perpetration of aggression in the participants' current or future partners, even if they did not participate directly in the program. In

fact, some authors have reported a greater effect for victimization than for perpetration of aggression after implementing a prevention program in a sample of adolescents who were victims of child abuse (Wolfe et al., 2003).

Second, it is important to reflect on the relationship between attitudes and behavior and the implications of the results obtained in this regard. As mentioned, our prevention program achieved attitudinal changes but these changes did not produce a decrease in aggressive behaviors. In this sense, it is important to consider the difficulty of changing behaviors through timely use of preventive interventions. One of the psychological theories that has sought to explain the relationship between attitudes and behavior is the cognitive dissonance theory (Festinger, 1957), which postulates that the presence of thoughts or actions that are inconsistent with each other is distressing, so we act to minimize the dissonance we feel about this inconsistency. Therefore, when we realize that our attitudes and behaviors are inconsistent, we act to reduce dissonance either by changing our behavior or by adjusting our beliefs and attitudes to this behavior. In the context of intimate partner violence, the results of a large number of studies have confirmed the existence of a significant association between attitudes justifying aggression and aggressive behavior (Foo & Margolin, 1995; O'Keefe, 1997; Riggs & O'Leary, 1996; Schwartz, O'Leary, & Kendziora, 1997; Sears et al., 2007). In addition, a longitudinal study with adolescents found that the presence of cognitive dissonance between attitudes towards partner aggression and current aggressive behaviors was a significant predictor of behavior change, providing significant improvement in prediction of behavior over attitude change alone (Schumacher & Slep, 2004).

On the basis of the results of studies like the previous ones, many authors have emphasized the relevance of changing attitudes in the prevention of intimate partner violence. Nevertheless, the results of this doctoral thesis reveal the complexity of the relationship between attitudes and behaviors and corroborate the existence of other cognitive and psychosocial mechanisms contemplated in the framework of the cognitive dissonance theory (e.g., denial or minimization), which can be used by individuals to maintain inconsistent attitudes and behaviors (Schumacher & Slep, 2004). In the context of intimate partner violence, the results of a study conducted by Scott and Straus (2007) confirm the existence of a relationship between minimization of conflict and externalization of blame with perpetration of aggressive behaviors towards the partner.

In this sense, a strategy for future dating violence prevention programs to promote behavioral changes is to induce dissonance in the participants (Schumacher & Slep, 2004). That is, to make adolescents aware of the discrepancy between their "new" attitudes and their behaviors, thereby reducing the use of alternative strategies such as denial, externalization of blame or minimization of their aggressive behavior.

Another theory that has been proposed to explain the relationship between attitudes and behavior is the theory of planned action (Ajzen & Fishbein, 1973), which postulates that attitudes influence behavior, but there is no direct connection between them. According to this theory, in order to predict behavior, perceived social norms, and the individual's perceived self-efficacy and control must be considered, in addition to attitudes toward the behavior. Together, these elements determine the individual's behavioral intentions, ultimately influencing behavior (Myers, 2005). Drawing from the tenets of this theory, it could be concluded that adolescents who participated in our prevention program found less justification for communicating aggressively with their partners. However, in order to cease this behavior, they would have needed to improve their assertive communication and anger management skills, and as a consequence, their perception of self-efficacy and control to communicate with their partners nonaggressively. Furthermore, adolescents' perceived social norms may not have changed and, in this sense, intervention in the entire social environment is considered essential. These kinds of comprehensive interventions are conceptually based on the so-called ecological models (Bronfenbrenner, 1979; Dutton, 1985), which emphasize the importance of taking into account the context in which individuals develop, bearing in mind that the diverse systems interact and that failures in any of them would cause a failure in the general system.

5.3.2. Relevance and methodological implications

From a methodological point of view, some aspects of the studies design and data analysis are noteworthy. First, although the design used to evaluate the efficacy of the prevention program has some limitations (a significant number of which were improved after the pilot study), it is important to consider the relevance of our work, as it included a quasi-experimental design with a control group and a follow-up evaluation six months after completion of the prevention program. Moreover, the program was applied to a large number of adolescents (104 students participated in the pilot study and 841 in the

subsequent application). To our knowledge, this is the first study of dating violence prevention with these characteristics conducted in our country.

Another methodological strength of this doctoral thesis is related to the use of multilevel models to analyze data, using for this purpose the statistical software HLM 6.0 (Raudenbush, Bryck, & Congdon, 2004). The use of this statistical technique is not yet widespread in this area of research. However, it has significant advantages over traditional techniques of data analysis. Among them, the use of multilevel regression analysis applied to longitudinal studies does not require excluding cases that were not available on all measurement occasions. Furthermore, this analysis technique does not assume that missing data are completely random (an assumption that is not met in most longitudinal studies).

5.3.3. Relevance and practical implications

As noted, the main strength of this work lies in its applied nature. Considering the findings, it is concluded that, to some extent, the prevention program promotes the establishment of healthy relationships among adolescents. The program was designed to be applied to adolescents between 14 and 16 years within the school setting. At this age, a large proportion of young people are interested in the topics covered in the program, and although they already display aggressive behaviors in their relationships, they have not yet consolidated harmful relationship dynamics. Consequently, preventing partner violence during early-mid adolescence through the use of this or similar preventive programs seems an effective strategy. Nevertheless, it is important to note that it was more likely for students who had already maintained a dating relationship prior to the implementation of the program to drop out of the study. These results again indicate the importance of early prevention and of considering the influence of prior dating partner experiences when developing prevention programs.

Moreover, it is essential to consider the need to enhance the effectiveness of such preventive interventions to change behaviors. In our case, there were no short- or medium-term behavioral changes. Although some dating violence prevention programs have reported a decrease in aggressive behaviors (e.g., Foshee et al., 2005; Wolfe et al., 2003), achieving persistent behavioral changes over time is one of the most important challenges of preventive work in diverse areas. Even when behavioral changes are achieved, they seem to dissipate over time more than cognitive changes. Thus, in line with the discussion in the section on theoretical implications, we can conclude that it

seems necessary to devote more time to skills training with a view to providing adolescents with the necessary tools to behave differently in their relationships. Also, another interesting possibility would be to intervene in adolescents' environment. As mentioned, from a theoretical point of view, the difficulty of achieving behavioral changes could be related to the fact that most of the programs focus exclusively on adolescents, without involving the family, school, social, and community environments. A recent preventive intervention points in this direction and aims to intervene not only in adolescents, but also in the school and family settings and in the peer context (Ball et al., 2009; Ball et al., 2012). The difficulty of conducting such interventions limits their implementation, but these interventions could promote more consistent and stable behavioral changes over time.

5.4. Limitations and future lines of research

As noted, the studies proposed for this doctoral thesis have a number of strengths and can be considered relevant for the advancement of research in the area of prevention of intimate partner violence from a theoretical, methodological, and applied viewpoint. However, our studies have some limitations that are important to consider. What follows is a description of them, along with directions for future research. Specifically, we refer to the following: (a) research design, (b) representativeness of the samples used, (c) study variables, (d) measuring instruments, and (e) content design of the prevention program and recommendations for future development of dating violence prevention programs.

(a) Research design

Some limitations related to the research design of the studies could affect internal validity. However, as stated earlier, a significant number of design limitations of the pilot study (such as the lack of a control group and follow-up evaluation) were overcome in the subsequent implementation of the program, although others continued to be present. First, we note the absence of random assignment to experimental and control groups, the non-random loss of participants (attrition bias), and the appearance of differential predictors of attrition as a function of the group (adolescents from the experimental group with less knowledge of the problem of intimate partner violence and less intention to seek help in a situation of partner violence were more likely to drop

out). In addition, participants who were not present at pretest were eliminated. This advises caution when concluding that the effects achieved by the program would have been the same without this differential loss of participants. However, as noted in the discussion of the second study, the data analysis technique used is particularly useful in light of the group differences in attrition.

Another limitation is related to the absence of long-term follow-up. Whereas evaluation six months after implementation of the program provides highly relevant information about changes achieved at the medium term, subsequent follow-up evaluations would have helped us to clarify how these changes evolved over time. The lack of long-term follow-up evaluations was due, first, to the difficulty of locating the participants after they had completed compulsory secondary education (given that a significant number of them do not continue their studies or they switch schools to carry out professional training modules or another alternatives to high school) and, also to difficulties related to the available time for the schools and for the study.

Despite these limitations, the quasi-experimental design employed allowed us to control a large number of threats to internal validity, and to draw conclusions about the short- and medium-term results achieved by the program. In addition, the design used entails a substantial improvement compared to previous studies conducted in our country, and point out a new approach to the study of the dating violence prevention. However, future studies should attempt to carry out true experimental designs with random assignment to the intervention groups and, if possible, include long-term follow-up evaluations. This is especially important when working with developing adolescents and it would allow us to determine how such preventive interventions applied in early-mid adolescence affect later life stages (for example, at the beginning of adult life, when most people begin to form longer-lasting and more stable partnerships). On the other hand, it might be interesting for future research to investigate participant attrition involved in this type of study. In this sense, it could be relevant to attempt to locate individuals who dropped out of the research and gather information (e.g., through interviews) about the variables that increase the likelihood of a subject leaving the study. This information could help us to develop strategies to reduce dropout rates and to develop specific interventions for this population subgroup; a subgroup that is not easy to reach through prevention programs organized for the general population and, that, indeed, is in higher risk of suffering dating violence.

(b) Representativeness of the samples used

First, it should be noted that the participants in the diverse studies were enrolled in secondary schools that were selected based on their availability and interest in this research. Thus, there was no random selection of schools, which could affect the external validity of the studies and, therefore, the generalizability of the results. In contrast, it is important to note that we used large samples, and that this type of incidental sampling is habitual when working with students enrolled in schools (due to the obligations of the daily school dynamics). Second, another aspect that could affect the generalizability of the results is that all the schools that participated in the studies were public schools. Although we attempted to access private schools, it was difficult to achieve their participation. Consequently, the results may not be generalizable to adolescents enrolled in private schools. Moreover, the results may not be generalizable to other populations of adolescents, including those who dropped out from school or students with special needs who were referred to educational alternatives other than the regular options. In this regard, it is important to note that, as teenagers who fail at school are at greater risk of becoming involved in different types of risk behavior, including violent and/or criminal behavior, their response to prevention programs could be different. Considering the above, a challenge for future research in this area would be to involve different types of schools (public and private) and include students referred for social security programs, for example, Initial Professional Qualification Programs (*Programas de Cualificación Profesional Inicial, PCPI*).

(c) Study variables

The outcome evaluation design included the measurement of a large number of variables, having assessed the target variables of the program, as well as the perpetration and victimization of physical and psychological aggression. However, it would have been relevant to have data about changes in levels of sexual aggression. To this end, we included a sexual dating aggression scale (Muñoz-Rivas et al., 2009) with adequate psychometric properties, which was used in previous studies conducted by the research team. However, Cronbach's alpha for this scale in the prevention studies conducted for this doctoral thesis was extremely low ($\alpha = .19$) and did not ensure the robustness of the conclusions derived from its use. The problem encountered with this scale could be related to the lower age of the participants in this prevention study. With

the present item formulation (e.g., "Did your boyfriend/girlfriend verbally insist on engaging in sexual relations even though you did not want to?"), the items could be understood as referring exclusively to coital sex and, considering that the average age of participants was around 15, it would have been more appropriate to specify that the items referred to any kind of unwanted sexual contact.

Moreover, with a view to future research, it would have been interesting to evaluate the participants' attendance at each session of the prevention program. This variable was not included because the program was applied in high school, and attendance at this educational stage is mandatory. However, our attrition analysis revealed that a number of participants with similar prior characteristics dropped out. It might also be interesting to measure the socioeconomic status of the participants in each school. These differential characteristics of the schools, along with other variables such as fidelity in implementing the intervention in each class, could be used in higher levels of multilevel analysis (participants grouped in classes and classes grouped in schools), in order to determine whether the effect of such interventions varies depending on specific characteristics of the classes and/or schools.

It could also be relevant to collect individual information on variables that could influence changes made through the intervention. The importance of considering the percentage of attendance in the program for each participant has been pointed out. Other variables of interest could be family variables (family structure and composition, history of child abuse, presence of aggression between parents) or other personal variables (e.g., personality characteristics, involvement in other risk and/or criminal behaviors or violent peer relationships). Although studies are scarce, some of these variables seem to explain some of the individual differences in the development of aggression patterns throughout adolescence (Foshee et al., 2009; Foshee, Reyes, & Ennett, 2010; Nocentini et al., 2010). Consequently, this could explain some of the inter-individual variability in the effect of preventive interventions and, ultimately, help to design effective and meaningful programs for the target population.

Finally, we note that it is essential for future studies to identify which components of the prevention programs are most effective to achieve behavioral changes (Shorey et al., 2012, Whitaker et al., 2006). To date, only one study has been conducted using mediation analysis to examine which of the target variables of the prevention program had influenced the changes in the levels of aggression (Foshee et al., 2005). Mediation

analysis revealed that the effect of the program was mediated by changes in attitudes and norms about intimate partner violence, gender stereotypes, and awareness of community services; whereas conflict management skills and belief in the need for help did not influence behavioral changes. Such studies are essential to design more effective prevention programs in the future.

(d) Measurement instruments

Except for some scales that necessarily had to be developed specifically for this research (for example, the scale to assess the knowledge in the prevention program about intimate partner violence), we used scales that had been previously validated in Spanish adolescent samples (the M-CTS, validated in Spanish adolescents by Muñoz-Rivas, Andreu et al., 2007; the AADS and the JVCT, validated in Spanish adolescents by Muñoz-Rivas et al., 2011; the M-C SDS, validated in Spain by Ferrando & Chico, 2000). However, it is important to note that although the M-CTS has been validated in samples of American and Spanish teenagers, showing adequate psychometric properties, in the samples used for the studies of this doctoral thesis, the internal consistency indexes (for some subscales) were lower than the ones from the previous validations. Specifically, we found Cronbach alphas around .60 for the subscales of perpetration and victimization of physical aggression in the pilot study and for the subscales of perpetration and victimization of psychological aggression in the third study. These differences may be related to the age of the study samples. The previous validation conducted by Munoz-Rivas, Andreu, et al. (2007) included a sample of adolescents and youth between 16 and 26 years old, whereas the participants of the studies in this doctoral thesis were mostly 14 and 15 years old. With a view to future studies, it is important to define whether the M-CTS has adequate psychometric properties when applied during early-mid adolescence or whether it needs to be modified. However, it is important to note that internal consistency indexes obtained were acceptable, especially considering that the scale was used to detect changes over time or to explore the presence of certain aggressive behaviors, but not for individual diagnoses.

Moreover, the scales used to assess the trained skills may not have been the most suitable. To assess assertive communication skills, we used 15 items from the Social Skills Scale (*Escala de Habilidades Sociales, EHS*; Gismero, 2000), which assesses social and assertive communication skills in diverse situations (e.g., “When I decide I

do not want to go out with a person, it's hard for me to communicate this decision", "When a friend expresses an opinion with which I strongly disagree, I prefer to keep quiet instead of openly saying what I think", "When they attend someone who came in after me in a store, I say nothing"). This scale was selected because we believed that the trained assertive communication skills would affect different types of situations similar to those proposed in the EHS items. However, this scale could be too broad, evaluating a more extensive construct of different types of social skills and including situations requiring assertive skills that had not been targeted by the prevention program. Similarly, the items selected from the scale assessing anger assess anger expression (e.g., "I lose patience") and trait anger (e.g., "I get angry very quickly"). However, the program may not have influenced trait anger or even anger expression levels, but it may still have improved the specific skills for anger management trained in the program. Although initially, we thought that skills to control anger would affect participants' overall level of anger, it might have been more appropriate to assess specifically control anger, because the influence of the prevention program on overall short- and medium-term levels of anger may be difficult to detect. In this regard, it is important for future studies to include scales to specifically assess the trained skills. As mentioned in the discussion of the third study, an alternative could be the specific evaluation of concrete trained behaviors (e.g., implementation of trained anger management strategies, for example, "time out", the use of self-instructions or distraction strategies such as counting backwards).

Another general aspect to note is the use of self-report measures. This type of measure has a number of advantages (including access to large samples of participants) that make them one of the most widely used evaluation techniques for research in this area. However, it is important to consider their limitations when drawing conclusions from the results. In general, the use of self-reports in research of intimate partner violence does not allow us to investigate in some relevant aspects of the aggressive episodes (e.g., the context in which aggression occurs, its consequences, or the interpretation of the aggressive episode). We know that a large number of adolescents reported that the attacks occurred in a playful context (Foshee et al., 2007; Jouriles et al., 2009; Munoz-Rivas et al., 2007a). In this sense, adolescents might change their interpretation of aggressive behaviors after participating in the prevention program and report only those assaults produced strictly in a context of anger and/or with intent to

harm the other partner. Other evaluation methods, such as interviews or discussion groups, could provide valuable information about the context in which the aggression took place, and the participants' attribution about the intention of the aggressive behavior. However, this would have considerably limited the size of the sample that could be accessed. In this sense, another challenge for future research in this area could be related to an appropriate combination of quantitative and qualitative methodologies that allow access to large and representative samples of adolescents (who could be assessed by self-report measures), together with the assessment of a random subsample of the same sample (for example, a small number of randomly selected classes from all the classes evaluated) using other evaluation methods (e.g., discussion groups).

A final aspect to consider is that self-reports of aggression perpetration and aggression victimization came from only one member of the partner. Studies including reports of the participants' partners could help clarify the results, especially regarding the effect of prevention programs on victimization of aggression. We know from studies of couples in dating relationships (e.g., Perry & Fromuth, 2005; Schnurr et al., 2010) that there are discrepancies between the reports provided by both partners. These differences are related to the different attributions of aggressive episodes, forgetfulness, and/or intentional lies (Riggs et al., 1989). The results of studies with partners help us understand some inconsistencies found in epidemiological studies, for example, the fact that in some cases, it was more frequent for women to admit assaulting their partner, but they also reported being the victim of partner aggression more frequently than men. However, to our knowledge, no studies have been conducted on the efficacy of dating violence prevention programs with couples of adolescents. This could be due to the difficulty of such studies because of the instability or short duration of adolescents' relationships and the difficulty to obtain the necessary parental consent in the absence of intermediaries such as schools. A possible alternative to increase the viability of this type of studies with couples would be to use older student samples (e.g., university students in dating relationships).

(e) Recommendations for future development of dating violence prevention programs

In addition to the methodological recommendations for future research in the area of dating violence prevention, there are other aspects to consider in relation to development of dating violence prevention programs. As noted, it might be interesting to develop prevention programs involving, to some extent, adolescents' family and

social environment, combining the implementation of programs targeting adolescents with parallel activities targeting school staff and families. However, as already discussed in the section on practical implications, their absence (with exceptions, Ball et al., 2009; Ball et al., 2012) is related to the extreme difficulty of implementing such interventions. In this regard, a possibility would be to intervene indirectly in adolescents' environment, for example, through the use of technical guidelines for teachers (and other school professionals), families, and other social agents involved in the prevention of intimate partner violence (e.g., child and family welfare services, services for people undergoing exclusion and/or social discrimination, women's associations, and cultural centers). Thus, direct preventive intervention with adolescents would be reinforced by the use of such technical guidelines that would involve the entire social environment. Considering the relevance of this approach, our research team is currently working on a study aimed to examine risk factors for dating violence related to adolescents' family, educational and socio-community environment. The ultimate aim of this work is the development of specific technical guidelines for each of the social agents, which will include relevant information about the phenomenon of intimate partner violence and its prevention, as well as specific and clear guidelines about what can be done (by parents, teachers, social workers, etc.) to enhance the development of healthy relationships among youth. These technical guidelines could be used in parallel with the implementation of the prevention program, assessing whether or not this increases their effectiveness.

Moreover, an evident problem when working with adolescents is finding the necessary physical space and time for the implementation of the prevention programs. In our experience, most schools have great difficulties to "fit in" the implementation of all the activities and programs they consider relevant for their students (sexual education programs, prevention programs of drug and alcohol use, bullying prevention programs, dating violence prevention programs, eating disorders prevention programs, etc.). In the meantime, students sometimes end up participating in a large number of programs during the same school year, affecting their motivation. Moreover, the implementation multiple programs may contaminate the results achieved by each of them individually. These results suggest a possible alternative of designing programs for simultaneous prevention of different risk behaviors that are typical of adolescence. Furthermore, the results of recent research pointing to the coexistence of different risk

behaviors during adolescence, the similarity in their developmental patterns, and the existence of common risk factors (e.g., Alleyne et al., 2011; Eaton et al., 2007; Foshee et al., 2009; Lynne-Landsman, Graber, Nichols, & Botvin, 2011) would support the design of this type of broader prevention programs also from a theoretical point of view. For example, the lack of assertive communication skills (e.g., learning to say “no”) is related to most problem behaviors in adolescence.

The advantage of this type of broader preventive interventions lies in the simplification of the full range of prevention programs currently being implemented in schools. Thus, this line of work would indicate the development of longer –but probably more efficient in terms of cost-benefit– prevention programs. The results of a recent program designed to simultaneously prevent dating violence, peer violence, substance abuse, and sexual risk behavior presents promising results (Crooks, Scott, Ellis, & Wolfe, 2011; Wolfe, Crooks, Jaffe, et al., 2009). In this sense, it may be that the future of preventive work with adolescents requires the development of such prevention programs simultaneously targeting different behaviors. However, regardless of whether the program is aimed at preventing one or more risk behaviors, it seems essential to continue considering the influence of adolescents’ surrounding community, school and family.

Final conclusions

This doctoral thesis is noteworthy because of its applied nature, with the implementation and empirical evaluation of a dating violence prevention program. The individual and social consequences of intimate partner violence point to the importance of prevention as a way of coping with this problem. Although we cannot currently conclude the existence of a causal link between the violence that takes place in early dating relationships and marital violence in adult life, we can assume that prevention of the former will, to some degree, affect the latter (Avery-Leaf et al., 1997). Furthermore, regardless of the impact that this type of approach can have for partner violence prevention later in life, the benefits for adolescents’ quality of life and healthy relationships justify implementing such programs. However, it is essential to design interventions that are based on current scientific knowledge of the problem of intimate partner violence and to examine empirically the results obtained after implementation of

a prevention program. Only in this way can we advance in the design of effective prevention programs and ensure the efficiency of the resources invested.

In this sense, the results of our studies allow us to establish a number of important conclusions to improve the development of future dating violence prevention programs. Such interventions should go beyond cognitive variables, granting more importance to training skills to promote the establishment of healthy relationships and to improve youths' coping strategies to deal with conflictive and/or violent situations in their partner relationships. Also, intervention in adolescents' family, school and social environment is critical to achieve long-term behavioral changes. Concerning the evaluation of outcomes, it is crucial to evaluate the effect of the prevention programs on the levels of aggression perpetrated towards the partner and/or received by the partner (and not just on cognitive variables), and to incorporate mediation analysis that allows us to improve our knowledge about which variables enhance the appearance of behavioral changes in levels of aggression. This type of analysis will reveal the mechanisms of change in prevention programs and, consequently, allow us to design more efficient preventive interventions.

In sum, the studies conducted have important theoretical and applied implications for the field of dating violence prevention and, despite the limitations identified, in general, our prevention program showed promising results. Although there were no changes in levels of aggression, the prevention program improved young people's knowledge of intimate partner violence, reduced their justification of the use of aggressive behavior toward their partner, and increased, at least at short term, adolescents' intention to break up the relationship or to seek help in a situation of intimate partner violence. The fact that a program for the prevention of intimate partner violence increases youths' awareness of this problem and their likelihood of requesting professional help in case of being in a violent relationship is, in itself, justification for its application, regardless of whether or not the program produced immediate behavioral changes or whether this greater propensity to seek help translates directly into changes in the levels of aggression.

REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Ackard, D. M., Eisenberg, M. E., y Neumark-Sztainer, D. (2007). Long-term impact of adolescent dating violence on the behavioral and psychological health of male and female youth. *The Journal of Pediatrics*, 151, 476-481.
- Ackard, D. M., y Neumark-Sztainer, D. (2002). Date violence and date rape among adolescents: Associations with disordered eating behaviors and psychological health. *Child Abuse & Neglect*, 26, 455-473.
- Adler-Baeder, F., Kerpelman, J. L., Schramm, D. G., Higginbotham, B., y Paulk, A. (2007). The impact of relationship education on adolescents of diverse backgrounds. *Family Relations*, 56, 291-303.
- Ajzen, I. y Fishbein, M. (1973). Attitudinal and normative variables as predictors of specific behaviors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, 41-57.
- Alexander, P. C., Moore, S., y Alexander, E. R. III (1991). What is transmitted in the intergenerational transmission of violence? *Journal of Marriage and the Family*, 53, 657-668.
- Almendros, C., Gámez-Guadix, M., Carrobbles, J. A., Rodríguez-Carballeira, A., y Porrúa, C. (2009). Intimate partner psychological abuse: Concept, measurement, and recent contributions. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 17, 433-451.
- Alleyne-Green, B., Coleman-Cowger, V. H., y Henry, D. B. (2012). Dating violence perpetration and/or victimization and associated sexual risk behaviors among a sample of inner-city African American and Hispanic adolescent females. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1457-1473.
- Alleyne, B., Coleman-Cowger, V. H., Crown, L., Gibbons, M. A., y Vines, L. N. (2011). The effects of dating violence, substance use and risky sexual behavior among a diverse sample of Illinois youth. *Journal of Adolescence*, 34, 11-18.
- Amar, A. F., y Gennaro, S. (2005). Dating violence in college women: Associated physical injury, healthcare usage, and mental health symptoms. *Nursing Research*, 54, 235-242.
- Anderson, K. M., y Danis, F. S. (2007). Collegiate sororities and dating violence: An exploratory study of informal and formal helping strategies. *Violence Against Women*, 13, 87-100.

- Antle, B. F., Sullivan, D. J., Dryden, A., Karam, E. A., y Barbee, A. P. (2011). Healthy relationship education for dating violence prevention among high-risk youth. *Children and Youth Services Review*, 33, 173-179.
- Archer, J. (2000). Sex differences in aggression between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 126, 651-680.
- Archer, J. (2002). Sex differences in physically aggressive acts between heterosexual partners: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 7, 313-351.
- Archer, J. (2006). Cross-cultural differences in physical aggression between partners: A social-role analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 10, 133-153.
- Archer, J., Fernández-Fuertes, A. A., y Thanzami, V. L. (2010). Does cost-benefit analysis or self-control predict involvement in two forms of aggression? *Aggressive Behavior*, 36, 292-304.
- Arriaga, X. B., y Foshee, V. A. (2004). Adolescent dating violence: Do adolescents follow in their friends', or their parents', footsteps? *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 162-184.
- Ashley, O. S., y Foshee, V. A. (2005). Adolescent help-seeking for dating violence: Prevalence, sociodemographic correlates, and sources of help. *Journal of Adolescent Health*, 36, 25-31.
- Avery-Leaf, S., y Cascardi, M. (2002). Dating violence education: Prevention and early intervention strategies. En P. A. Schewe (Ed.), *Preventing violence in relationships: Interventions across the life span*. (pp. 79-105). Washington, DC: American Psychological Association.
- Avery-Leaf, S., Cascardi, M., O'Leary, K. D., y Cano, A. (1997). Efficacy of a dating violence prevention program on attitudes justifying aggression. *Journal of Adolescent Health*, 21, 11-11.
- Ball, B., Kerig, P. K., y Rosenbluth, B. (2009). Like a family but better because you can actually trust each other: The Expect Respect dating violence prevention program for at-risk youth. *Health Promotion Practice*, 10, 45S-58S.
- Ball, B., Teten-Tharp, A., Noonan, R. K., Valle, L. A., Hamburger, M. E., y Rosenbluth, B. (2012). Expect respect support groups: Preliminary evaluation of a dating violence prevention program for at-risk youth. *Violence Against Women*, 18, 746-762.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Oxford, England: Prentice-

Hall.

- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Oxford, England: Prentice-Hall.
- Banyard, V. L., y Cross, C. (2008). Consequences of teen dating violence: Understanding intervening variables in ecological context. *Violence Against Women*, 14, 998-1013.
- Banyard, V. L., Cross, C., y Modecki, K. L. (2006). Interpersonal violence in adolescence: Ecological correlates of self-reported perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 1314-1332.
- Barragán, F. (Coord.). (2001). *Violencia de género y curriculum: Un programa para la mejora de las relaciones interpersonales y la resolución de conflictos*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Barragán, F. (2006a). Educación, adolescencia y violencia de género: Les amours finissent un jour. *Otras Miradas*, 6, 31-53.
- Barragán, F. (Coord.). (2006b). *Violencia, género y cambios sociales: Un programa educativo que [SÍ] promueve nuevas relaciones de género*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Bell, J., y Stanley, N. (2006). Learning about domestic violence: Young people's responses to a Healthy Relationships programme. *Sex Education*, 6, 237-250.
- Bell, K. M., y Naugle, A. E. (2007). Effects of social desirability on students' self-reporting of partner abuse perpetration and victimization. *Violence and Victims*, 22, 243-256.
- Bell, K. M., y Naugle, A. E. (2008). Intimate partner violence theoretical considerations: Moving towards a contextual framework. *Clinical Psychology Review*, 28, 1096-1107.
- Bentley, C. G., Galliher, R. V., y Ferguson, T. J. (2007). Associations among aspects of interpersonal power and relationship functioning in adolescent romantic couples. *Sex Roles*, 57, 483-495.
- Bergman, L. (1992). Dating violence among high school students. *Social Work*, 37, 21-27.
- Bethke, T. M., y DeJoy, D. M. (1993). An experimental study of factors influencing the acceptability of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 8, 36-51.
- Black, B., Weisz, A. N., y Jayasundara, D. S. (2012). Dating violence and sexual assault prevention with African American middle schoolers: Does group gender

composition impact dating violence attitudes? *Child & Youth Services*, 33, 158-173.

- Blázquez, M., y Moreno, J. M. (2008). *Maltrato psicológico en la pareja: Prevención y educación emocional*. Madrid: EOS Psicología Jurídica.
- Blázquez, M., Moreno, J. M., y García-Baamonde, M. E. (2009). Estudio del maltrato psicológico, en las relaciones de pareja, en jóvenes universitarios. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7, 691-714.
- Bookwala, J., Frieze, I. H., y Grote, N. K. (1994). Love, aggression and satisfaction in dating relationships. *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, 625-632.
- Bookwala, J., Frieze, I. H., Smith, C., y Ryan, K. (1992). Predictors of dating violence: A multivariate analysis. *Violence and Victims*, 7, 297-311.
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss: Attachment*. (Vol. 1). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1973). *Attachment and loss: Separation, anxiety, and anger* (Vol. 2). New York, NY: Basic Books.
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: Loss, sadness, and depression*. (Vol. 3). New York, NY: Basic Books.
- Brendgen, M., Vitaro, F., Tremblay, R. E., y Lavoie, F. (2001). Reactive and proactive aggression: Predictions to physical violence in different contexts and moderating effects of parental monitoring and caregiving behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 29, 293-304.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brown, A., Cosgrave, E., Killackey, E., Purcell, R., Buckby, J., y Yung, A. R. (2009). The longitudinal association of adolescent dating violence with psychiatric disorders and functioning. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1964-1979.
- Cano, A., Avery-Leaf, S., Cascardi, M., y O'Leary, K. D. (1998). Dating violence in two high school samples: Discriminating variables. *The Journal of Primary Prevention*, 18, 431-446.
- Capaldi, D. M., Dishion, T. J., Stoolmiller, M., y Yoerger, K. (2001). Aggression toward female partners by at-risk young men: The contribution of male adolescent friendships. *Developmental Psychology*, 37, 61-73.
- Capaldi, D. M., Shortt, J. W., y Kim, H. K. (2005). A life span developmental systems

- perspective on aggression toward a partner. En W. M. Pinsof y J. L. Lebow (Eds.), *Family psychology: The art of the science* (pp. 141-167). New York, NY: Oxford University Press.
- Cascardi, M., Avery-Leaf, S., O'Leary, K. D., y Slep, A. M. S. (1999). Factor structure and convergent validity of the Conflict Tactics Scale in high school students. *Psychological Assessment*, 11, 546-555.
- Caspi, A., McClay, J., Moffitt, T. E., Mill, J., Martin, J., Craig, I. W., . . . Poulton, R. (2002). Role of genotype in the cycle of violence in maltreated children. *Science*, 297, 851-854.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2010). Youth risk behavior surveillance United States, 2009. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 59(No. SS-5), 1-148. Retrieved February 26, 2013, from <http://www.cdc.gov/mmwr/pdf/ss/ss5905.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2012). *Understanding teen dating violence*. Retrieved February 26, 2013, from <http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/TeenDatingViolence2012-a.pdf>
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC, 2013, 27 de febrero). Dating Matters: Strategies to Promote Healthy Teen Relationships. Retrieved from http://www.cdc.gov/ViolencePrevention/pdf/DM_Overview-a.pdf
- Cercone, J. J., Beach, S. R. H., y Arias, I. (2005). Gender symmetry in dating intimate partner violence: Does similar behavior imply similar constructs? *Violence and Victims*, 20, 207-218.
- Cicchetti, D., y Howes, P. W. (1991). Developmental psychopathology in the context of the family: Illustrations from the study of child maltreatment. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 23, 257-281.
- Clarey, A., Hokoda, A., y Ulloa, E. C. (2010). Anger control and acceptance of violence as mediators in the relationship between exposure to interparental conflict and dating violence perpetration in Mexican adolescents. *Journal of Family Violence*, 25, 619-625.
- Clements, C. (2005). Perceived control and emotional status in abusive college student relationships: An exploration of gender differences. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1058-1077.
- Coker, A. L., McKeown, R. E., Sanderson, M., Davis, K. E., Valois, R. F., y Huebner,

- E. S. (2000). Severe dating violence and quality of life among South Carolina high school students. *American Journal of Preventive Medicine*, 19, 220-227.
- Collin-Vézina, D., Hébert, M., Manseau, H., Blais, M., y Fernet, M. (2006). Self-concept and dating violence in 220 adolescent girls in the child protective system. *Child & Youth Care Forum*, 35, 319-326.
- Connolly, J., Friedlander, L., Pepler, D., Craig, W., y Laporte, L. (2010). The ecology of adolescent dating aggression: Attitudes, relationships, media use, and socio-demographic risk factors. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 469-491.
- Connolly, J., Furman, W., y Konarski, R. (2000). The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence. *Child Development*, 71, 1395-1408.
- Connolly, J., Nocentini, A., Menesini, E., Pepler, D., Craig, W., y Williams, T. S. (2010). Adolescent dating aggression in Canada and Italy: A cross-national comparison. *International Journal of Behavioral Development*, 34, 98-105.
- Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., y Taradash, A. (2000). Dating experiences of bullies in early adolescence. *Child Maltreatment*, 5, 299-310.
- Cornelius, T. L., y Resseguie, N. (2007). Primary and secondary prevention programs for dating violence: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 364-375.
- Cornelius, T. L., Shorey, R. C., y Beebe, S. M. (2010). Self-reported communication variables and dating violence: Using Gottman's marital communication conceptualization. *Journal of Family Violence*, 25, 439-448.
- Corral, S., y Calvete, E. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja mediante las Escalas de Tácticas para Conflictos: Estructura factorial y diferencias de género en jóvenes [Assessment of violence in intimate relationships by means of the Conflict Tactics Scales: Factor structure and gender differences in youngsters]. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 14, 215-233.
- Crooks, C. V., Scott, K., Ellis, W., y Wolfe, D. A. (2011). Impact of a universal school-based violence prevention program on violent delinquency: Distinctive benefits for youth with maltreatment histories. *Child Abuse & Neglect*, 35, 393-400.
- Crowne, D. P., y Marlowe, D. (1960). A new scale of social desirability independent of psychopathology. *Journal of Consulting Psychology*, 24, 349-354.

- Chiodo, D., Crooks, C. V., Wolfe, D. A., McIsaac, C., Hughes, R., y Jaffe, P. G. (2012). Longitudinal prediction and concurrent functioning of adolescent girls demonstrating various profiles of dating violence and victimization. *Prevention Science*, 13, 350-359.
- Díaz-Aguado, M. J. (2002). *Prevenir la violencia contra las mujeres construyendo la igualdad: Programa para Educación Secundaria*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Donovan, J. E., y Jessor, R. (1985). Structure of problem behavior in adolescence and young adulthood. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 890-904.
- Dutton, D. G. (1985). An ecologically nested theory of male violence toward intimates. *International Journal of Women's Studies*, 8, 404-413.
- Dutton, D. G. (1994). Patriarchy and wife assault: The ecological fallacy. *Violence and Victims*, 9, 167-182.
- Dutton, D. G. (1999). Traumatic origins of intimate rage. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 431-447.
- Dye, M. L., y Eckhardt, C. I. (2000). Anger, irrational beliefs, and dysfunctional attitudes in violent dating relationships. *Violence and Victims*, 15, 337-350.
- Eaton, D. K., Davis, K. S., Barrios, L., Brener, N. D., y Noonan, R. K. (2007). Associations of dating violence victimization with lifetime participation, co-occurrence, and early initiation of risk behaviors among U.S. high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 585-602.
- Ehrensaft, M. K., Cohen, P., Brown, J., Smailes, E., Chen, H., y Johnson, J. G. (2003). Intergenerational transmission of partner violence: A 20-year prospective study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 741-753.
- Ely, G. E., Nugent, W. R., Cerel, J., y Vimbba, M. (2011). The relationship between suicidal thinking and dating violence in a sample of adolescent abortion patients. *Crisis*, 32, 246-253.
- Espelage, D. L., y Holt, M. K. (2007). Dating violence and sexual harassment across the bully-victim continuum among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 36, 799-811.
- Fay, K. E., y Medway, F. J. (2006). An acquaintance rape education program for students transitioning to high school. *Sex Education*, 6, 223-236.
- Feltey, K. M., Ainslie, J. J., y Geib, A. (1991). Sexual coercion attitudes among high-school-students: The influence of gender and rape education. *Youth & Society*, 23,

229-250.

- Ferguson, C. J., San Miguel, C., Garza, A., y Jerabeck, J. M. (2012). A longitudinal test of video game violence influences on dating and aggression: A 3-year longitudinal study of adolescents. *Journal of Psychiatric Research*, 46, 141-146.
- Fernández-Fuertes, A. A., y Fuertes, A. (2005). Violencia sexual en las relaciones de pareja de los jóvenes [Sexual violence in intimate relationship of young people]. *Sexología Integral*, 2, 126-132.
- Fernández-Fuertes, A. A., Fuertes, A., y Pulido, R. F. (2006). Evaluación de la violencia en las relaciones de pareja de los adolescentes. Validación del Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) - Versión española [Assessment of violence in adolescent couples. Validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory (CADRI) - Spanish version]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 6, 339-358.
- Fernández-Fuertes, A. A., Orgaz, B., y Fuertes, A. (2011). Características del comportamiento agresivo en las parejas de los adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 19, 501-522.
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D., y Muñoz-Rivas, M. J. (2013a). We are not joking: Need for controls in reports of dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 28, 602-620.
- Fernández-González, L., O'Leary, K. D., y Muñoz-Rivas, M. J. (2013b). Age related changes in dating violence in Spanish high school students. En revisión.
- Fernández-González, L., Wekerle, C., y Goldstein, A. L. (2012). Measuring adolescent dating violence: Development of Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory short form. *Advances in Mental Health*, 11, 30-49.
- Ferrando, P. J., y Chico, E. (2000). Adaptación y análisis psicométrico de la escala de deseabilidad social de Marlowe y Crowne [A Spanish version of the Marlowe and Crowne's social desirability scale]. *Psicothema*, 12, 383-389.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fite, J. E., Bates, J. E., Holtzworth-Munroe, A., Dodge, K. A., Nay, S. Y., y Pettit, G. S. (2008). Social information processing mediates the intergenerational transmission of aggressiveness in romantic relationships. *Journal of Family Psychology*, 22, 367-376.

- Fitzpatrick, M. K., Salgado, D. M., Suvak, M. K., King, L. A., y King, D. W. (2004). Associations of gender and gender-role ideology with behavioral and attitudinal features of intimate partner aggression. *Psychology of Men & Masculinity*, 5, 91-102.
- Follette, V. M., y Alexander, P. C. (1992). Dating violence: Current and historical correlates. *Behavioral Assessment*, 14(1), 39-52.
- Follingstad, D. R. (2007). Rethinking current approaches to psychological abuse: Conceptual and methodological issues. *Aggression and Violent Behavior*, 12, 439-458.
- Follingstad, D. R., Bradley, R. G., Helff, C. M., y Laughlin, J. E. (2002). A model for predicting dating violence: Anxious attachment, angry temperament and need for relationship control. *Violence and Victims*, 17, 35-48.
- Follingstad, D. R., Bradley, R. G., Laughlin, J. E., y Burke, L. (1999). Risk factors and correlates of dating violence: The relevance of examining frequency and severity levels in a college sample. *Violence and Victims*, 14, 365-380.
- Follingstad, D. R., Rutledge, L. L., Berg, B. J., Hause, E. S., y Polek, D. S. (1990). The role of emotional abuse in physically abusive relationships. *Journal of Family Violence*, 5, 107-120.
- Follingstad, D. R., Wright, S., Lloyd, S., y Sebastian, J. A. (1991). Sex differences in motivations and effects in dating violence. *Family Relations*, 40, 51-57.
- Foo, L., y Margolin, G. (1995). A multivariate investigation of dating aggression. *Journal of Family Violence*, 10, 351-377.
- Foshee, V. A. (1996). Gender differences in adolescent dating abuse prevalence, types and injuries. *Health Education Research*, 11, 275-286.
- Foshee, V. A. (2004). Longitudinal predictors of serious physical and sexual dating violence victimization during adolescence. *Preventive Medicine*, 39, 1007-1016.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Arriaga, X. B., Helms, R. W., Koch, G. G., y Linder, G. F. (1998). An evaluation of Safe Dates, an adolescent dating violence prevention program. *American Journal of Public Health*, 88, 45-50.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Linder, G. F., Benefield, T., y Suchindran, C. (2004). Assessing the long-term effects of the Safe Dates program and a booster in preventing and reducing adolescent dating violence victimization and perpetration. *American Journal of Public Health*, 94, 619-624.

- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Ennett, S. T., Suchindran, C., Benefield, T., y Linder, G. F. (2005). Assessing the effects of the dating violence prevention program "Safe Dates" using random coefficient regression modeling. *Prevention Science*, 6, 245-258.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Greene, W. F., Koch, G. G., Linder, G. F., y MacDougall, J. E. (2000). The safe dates program: 1-year follow-up results. *American Journal of Public Health*, 90, 1619-1622.
- Foshee, V. A., Bauman, K. E., Linder, F., Rice, J., y Wilcher, R. (2007). Typologies of adolescent dating violence: Identifying typologies of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Interpersonal Violence*, 22, 498-519.
- Foshee, V. A., Benefield, T., Suchindran, C., Ennett, S. T., Bauman, K. E., Karriker-Jaffe, K. J., ... Mathias, J. (2009). The development of four types of adolescent dating abuse and selected demographic correlates. *Journal of Research on Adolescence*, 19, 380-400.
- Foshee, V. A., Karriker-Jaffe, K. J., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Bauman, K. E., y Benefield, T. S. (2008). What accounts for demographic differences in trajectories of adolescent dating violence? An examination of intrapersonal and contextual mediators. *Journal of Adolescent Health*, 42, 596-604.
- Foshee, V. A., Linder, F., MacDougall, J. E., y Bangdiwala, S. (2001). Gender differences in the longitudinal predictors of adolescent dating violence. *Preventive Medicine*, 32, 128-141.
- Foshee, V. A., Linder, G. F., Bauman, K. E., Langwick, S. A., Arriaga, X. B., Heath, J. L., ... Bangdiwala, S. (1996). The Safe Dates Project: Theoretical basis, evaluation design, and selected baseline findings. *American Journal of Preventive Medicine*, 12, 39-47.
- Foshee, V. A., y Reyes, H. L. M. (2009). Primary prevention of adolescent dating abuse perpetration: When to begin, whom to target, and how to do it. En D. J. Whitaker y J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies* (pp. 141-168). Washington, DC: American Psychological Association.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., y Ennett, S. T. (2010). Examination of sex and race differences in longitudinal predictors of the initiation of adolescent dating

- violence perpetration. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 492–516.
- Foshee, V. A., Reyes, H. L. M., Ennett, S. T., Suchindran, C., Mathias, J. P., Karriker-Jaffe, K. J., ... Benefield, T. S. (2011). Risk and protective factors distinguishing profiles of adolescent peer and dating violence perpetration. *Journal of Adolescent Health*, 48, 344-350.
- Fritz, P. A. T. (2005). *Contextual and interpersonal factors associated with dating aggression*. (Unpublished doctoral dissertation). Stony Brook University, Stony Brook, NY.
- Gardner, S. P., Giese, K., y Parrott, S. M. (2004). Evaluation of the Connections: Relationships and Marriage curriculum. *Family Relations*, 53, 521-527.
- Garrido, V., y Casas, M. (2009). La prevención de la violencia en la relación amorosa entre adolescentes a través del taller «La Máscara del Amor». *Revista de Educación*, 349, 335-360.
- Gismero, E. (2000). *Escala de Habilidades Sociales, EHS*. Madrid: TEA Ediciones.
- González-Méndez, R., y Hernández-Cabrera, J. A. (2009). Play context, commitment, and dating violence: A structural equation model. *Journal of Interpersonal Violence*, 24, 1518-1535.
- González, M. P. (2008). *Violencia en las relaciones de noviazgo entre jóvenes y adolescentes de la Comunidad de Madrid [Dating violence in young people and adolescents from the Region of Madrid]*. Unpublished doctoral dissertation. Universidad Complutense de Madrid.
- González, R., y Santana, J. D. (2001). La violencia en parejas jóvenes. *Psicothema*, 13, 127-131.
- Gordon, R. S. (1983). An operational classification of disease prevention. *Public Health Reports*, 98, 107-109.
- Gray, H. M., y Foshee, V. (1997). Adolescent dating violence: Differences between one-sided and mutually violent profiles. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 126-141.
- Grych, J. H., y Kinsfogel, K. M. (2010). Exploring the role of attachment style in the relation between family aggression and abuse in adolescent dating relationships. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 19, 624-640.
- Halpern, C. T., Oslak, S. G., Young, M. L., Martin, S. L., y Kupper, L. L. (2001).

- Partner violence among adolescents in opposite-sex romantic relationships: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *American Journal of Public Health*, 91, 1679-1685.
- Hamby, S., y Turner, H. (2012). Measuring teen dating violence in males and females: Insights from the national survey of children's exposure to violence. *Psychology of Violence*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0029706
- Hamby, S. L. (2006). The who, what, when, where, and how of partner violence prevention research. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 13, 179-201.
- Hammond, W. R., y Yung, B. R. (1991). Preventing violence in at-risk African-American youth. *Journal of Health Care for the Poor and Underserved*, 2, 359-373.
- Harned, M. S. (2001). Abused women or abused men? An examination of the context and outcomes of dating violence. *Violence and Victims*, 16, 269-285.
- Harned, M. S. (2002). A multivariate analysis of risk markers for dating violence victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 17, 1179-1197.
- Harris, M. B. (1991). Effects of sex of aggressor, sex of target, and relationship on evaluations of physical aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 6, 174-186.
- Hazan, C., y Shaver, P. (1987). Romantic love conceptualized as an attachment process. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 511-524.
- Henry, R. R., y Zeytinoglu, S. (2012). African Americans and teen dating violence. *The American Journal of Family Therapy*, 40, 20-32.
- Hernando, A. (2007). La prevención de la violencia de género en adolescentes. Una experiencia en el ámbito educativo [Teen dating violence prevention. An experience in the educational environment]. *Apuntes de Psicología*, 25, 325-340
- Herrenkohl, T. I., Mason, W. A., Kosterman, R., Lengua, L. J., Hawkins, J. D., y Abbott, R. D. (2004). Pathways from physical childhood abuse to partner violence in young adulthood. *Violence and Victims*, 19, 123-136.
- Hilton, N. Z., Harris, G. T., Rice, M. E., Krans, T. S., y Lavigne, S. E. (1998). Antiviolence education in high schools: Implementation and evaluation. *Journal of Interpersonal Violence*, 13, 726-742.
- Hines, D. A., y Saudino, K. J. (2004). Genetic and environmental influences on intimate partner aggression: A preliminary study. *Violence and Victims*, 19, 701-718.

- Hird, M. J. (2000). An empirical study of adolescent dating aggression in the U.K. *Journal of Adolescence*, 23, 69-78.
- Hokoda, A., del Campo, M. M., y Ulloa, E. C. (2012). Age and gender differences in teen relationship violence. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 21, 351-364.
- Holt, M. K., y Espelage, D. L. (2005). Social support as a moderator between dating violence victimization and depression/anxiety among African American and Caucasian adolescents. *School Psychology Review*, 34, 309-328.
- Hox, J. J. (2010). *Multilevel Analysis: Techniques and Applications* (2nd ed.). New York, NY: Routledge.
- Hunter, H. L. (2009). *Family factors and risk behavior in adolescent dating relationships: Heterosocial competence as a mediator between interparental conflict and dating violence*. Dissertation Abstracts International: Section B, The Sciences and Engineering, 70(11-B), 7211.
- Irwin, C. E., Burg, S. J., y Cart, C. U. (2002). America's adolescents: Where have we been, where are we going? *Journal of Adolescent Health*, 31, 91-121.
- Ismail, F., Berman, H., y Ward-Griffin, C. (2007). Dating violence and the health of young women: A feminist narrative study. *Health Care for Women International*, 28, 453-477.
- Jackson, S. M. (1999). Issues in the dating violence research: A review of the literature. *Aggression and Violent Behavior*, 4, 233-247.
- Jackson, S. M., Cram, F., y Seymour, F. W. (2000). Violence and sexual coercion in high school students' dating relationships. *Journal of Family Violence*, 15, 23-36.
- Jaffe, P. G., Sudermann, M., Reitzel, D., y Killip, S. M. (1992). An evaluation of a secondary school primary prevention program on violence in intimate relationships. *Violence and Victims*, 7, 129-146.
- Jain, S., Buka, S. L., Subramanian, S. V., y Molnar, B. E. (2010). Neighborhood predictors of dating violence victimization and perpetration in young adulthood: A multilevel study. *American Journal of Public Health*, 100, 1737-1744.
- Janssen, P. A., Nicholls, T. L., Kumar, R. A., Stefanakis, H., Spidel, A. L., y Simpson, E. M. (2005). Of mice and men: Will the intersection of social science and genetics create new approaches for intimate partner violence? *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 61-71.

- Jaycox, L. H., McCaffrey, D., Eiseman, B., Aronoff, J., Shelley, G. A., Collins, R. L., y Marshall, G. N. (2006). Impact of a school-based dating violence prevention program among Latino teens: Randomized controlled effectiveness trial. *Journal of Adolescent Health*, 39, 694-704.
- Jenkins, S. S., y Aube, J. (2002). Gender differences and gender-related constructs in dating aggression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1106-1118.
- Jessor, R. (1987). Problem-behavior theory, psychosocial development, and adolescent problem drinking. *British Journal of Addiction*, 82, 331-342.
- Jezl, D. R., Molidor, C. E., y Wright, T. L. (1996). Physical, sexual and psychological abuse in high school dating relationships: Prevalence rates and self-esteem issues. *Child & Adolescent Social Work Journal*, 13, 69-87.
- Johnson, M. P. (1995). Patriarchal terrorism and common couple violence: Two forms of violence against women. *Journal of Marriage and the Family*, 57, 283-294.
- Jones, L. E. (1991). The Minnesota School Curriculum Project: A statewide domestic violence prevention project in secondary schools. En B. Levy (Ed.), *Dating violence: Young women in danger*. Seattle, WA: Seal Press.
- Josephson, W. L., y Pepler, D. (2012). Bullying: A stepping stone to dating aggression? *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 24, 37-47.
- Josephson, W. L., y Proulx, J. B. (2008). Violence in young adolescents' relationships: A path model. *Journal of Interpersonal Violence*, 23, 189-208.
- Jouriles, E. N., Garrido, E., Rosenfield, D., y McDonald, R. (2009). Experiences of psychological and physical aggression in adolescent romantic relationships: Links to psychological distress. *Child Abuse & Neglect*, 33, 451-460.
- Jouriles, E. N., Mueller, V., Rosenfield, D., McDonald, R., y Dodson, M. C. (2012). Teens' experiences of harsh parenting and exposure to severe intimate partner violence: Adding insult to injury in predicting teen dating violence. *Psychology of Violence*, 2, 125-138.
- Kasian, M., y Painter, S. L. (1992). Frequency and severity of psychological abuse in a dating population. *Journal of Interpersonal Violence*, 7, 350-364.
- Katz, J., Carino, A., y Hilton, A. (2002). Perceived verbal conflict behaviors associated with physical aggression and sexual coercion in dating relationships: A gender-sensitive analysis. *Violence and Victims*, 17, 93-109.
- Kaura, S. A., y Lohman, B. J. (2007). Dating violence victimization, relationship

- satisfaction, mental health problems, and acceptability of violence: A comparison of men and women. *Journal of Family Violence*, 22, 367-381.
- Krajewski, S. S., Rybarik, M. F., Dosch, M. F., y Gilmore, G. D. (1996). Results of a curriculum intervention with seventh graders regarding violence in relationships. *Journal of Family Violence*, 11, 93-112.
- Langhinrichsen-Rohling, J., Misra, T. A., Selwyn, C., y Rohling, M. L. (2012). Rates of bidirectional versus unidirectional intimate partner violence across samples, sexual orientations, and race/ethnicities: A comprehensive review. *Partner Abuse*, 3, 199-230.
- Langhinrichsen-Rohling, J., y Turner, L. A. (2012). The efficacy of an intimate partner violence prevention program with high-risk adolescent girls: A preliminary test. *Prevention Science*, 13, 384-394.
- Lavoie, F., Hebert, M., Tremblay, R., Vitaro, F., Vezina, L., y McDuff, P. (2002). History of family dysfunction and perpetration of dating violence by adolescent boys: A longitudinal study. *Journal of Adolescent Health*, 30, 375-383.
- Lavoie, F., Robitaille, L., y Hebert, M. (2000). Teen dating relationships and aggression: An exploratory study. *Violence Against Women*, 6, 6-36.
- Lavoie, F., Vézina, L., Piché, C., y Boivin, M. (1995). Evaluation of a prevention program for violence in teen dating relationships. *Journal of Interpersonal Violence*, 10, 516-524.
- León, O. G., y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.
- Lewis, S. F., y Fremouw, W. (2001). Dating violence: A critical review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 21, 105-127.
- Linder, J. R., y Collins, W. A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology*, 19, 252-262.
- Lowe, L. A., Jones, C. D., y Banks, L. (2007). Preventing dating violence in public schools: An evaluation of an interagency collaborative program for youth. *Journal of School Violence*, 6, 69-87.
- Lundeberg, K. (2004). A comparison of nonviolent, psychologically violent, and physically violent male college daters. *Journal of Interpersonal Violence*, 19, 1191-1200.

- Luthra, R., y Gidycz, C. A. (2006). Dating violence among college men and women: Evaluation of a theoretical model. *Journal of Interpersonal Violence*, 21, 717-731.
- Lynne-Landsman, S. D., Graber, J. A., Nichols, T. R., y Botvin, G. J. (2011). Trajectories of aggression, delinquency, and substance use across middle school among urban, minority adolescents. *Aggressive Behavior*, 37, 161-176.
- Macgowan, M. J. (1997). An evaluation of a dating violence prevention program for middle school students. *Violence and Victims*, 12, 223-235.
- Machado, C., Caridade, S., y Martins, C. (2010). Violence in juvenile dating relationships self-reported prevalence and attitudes in a Portuguese sample. *Journal of Family Violence*, 25, 43-52.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., Newman, D. L., Fagan, J., y Silva, P. A. (1997). Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, 68-78.
- Magdol, L., Moffitt, T. E., Caspi, A., y Silva, P. A. (1998). Developmental antecedents of partner abuse: A prospective-longitudinal study. *Journal of Abnormal Psychology*, 107, 375-389.
- Makepeace, J. M. (1981). Courtship violence among college students. *Family Relations*, 30, 97-102.
- Malik, S., Sorenson, S. B., y Aneshensel, C. S. (1997). Community and dating violence among adolescents: Perpetration and victimization. *Journal of Adolescent Health*, 21, 291-302.
- Manseau, H., Fernet, M., Hébert, M., Collin-Vézina, D., y Blais, M. (2008). Risk factors for dating violence among teenage girls under child protective services. *International Journal of Social Welfare*, 17, 236-242.
- Marcus, N. E., Lindahl, K. M., y Malik, N. M. (2001). Interparental conflict, children's social cognitions, and child aggression: A test of a mediational model. *Journal of Family Psychology*, 15, 315-333.
- Marshall, L. L., y Rose, P. (1988). Family of origin violence and courtship abuse. *Journal of Counseling & Development*, 66, 414-418.
- Martin, C. E., Houston, A. M., Mmari, K. N., y Decker, M. R. (2012). Urban teens and young adults describe drama, disrespect, dating violence and help-seeking preferences. *Maternal and Child Health Journal*, 16, 957-966.

- Miedzian, M. (1996). Learning to be violent. En E. Peled, P. G. Jaffe y J. L. Edleson (Eds.), *Ending the cycle of violence: Community responses to children of battered women* (pp. 10-24). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc.
- Miguel-Tobal, J. J., Casado, M. I., Cano-Vindel, A., y Spielberger, C. D. (2001). Inventario de expresión de ira estado-rasgo (STAXI-2). Madrid: TEA Ediciones.
- Miller, E., Tancredi, D. J., McCauley, H. L., Decker, M. R., Virata, M. C. D., Anderson, H. A., ... Silverman, J. G. (2012). "Coaching boys into men": A cluster-randomized controlled trial of a dating violence prevention program. *Journal of Adolescent Health, 51*, 431-438.
- Milletich, R. J., Kelley, M. L., Doane, A. N., y Pearson, M. R. (2010). Exposure to interparental violence and childhood physical and emotional abuse as related to physical aggression in undergraduate dating relationships. *Journal of Family Violence, 25*, 627-637.
- Moffitt, T. E. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial-behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Molidor, C., y Tolman, R. M. (1998). Gender and contextual factors in adolescent dating violence. *Violence Against Women, 4*, 180-194.
- Montgomery, M. J. (2005). Psychosocial intimacy and identity: From early adolescence to emerging adulthood. *Journal of Adolescent Research, 20*, 346-374.
- Moore, T. M., Elkins, S. R., McNulty, J. K., Kivisto, A. J., y Handsel, V. A. (2011). Alcohol use and intimate partner violence perpetration among college students: Assessing the temporal association using electronic diary technology. *Psychology of Violence, 1*, 315-328.
- Muñoz-Rivas, M. J., Andreu, J. M., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007). Validación de la versión modificada de la Conflicts Tactics Scale (M-CTS) en población juvenil española [Validation of the modified version of the Conflict Tactics Scale (M-CTS) in a Spanish population of youths]. *Psicothema, 19*, 693-698.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Fernández-González, L., y González, M. P. (2011). Validation of the Attitudes about Aggression in Dating Situations (AADS) and the Justification of Verbal/Coercive Tactics scale (JVCT) in Spanish adolescents. *Journal of Family Violence, 26*, 575-584.
- Muñoz-Rivas, M. J., Gámez-Guadix, M., Graña, J. L., y Fernández-González, L.

- (2010). Violencia en el noviazgo y consumo de alcohol y drogas ilegales entre adolescentes y jóvenes españoles. *Adicciones*, 22, 125-134.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007a). Aggression in adolescent dating relationships: Prevalence, justification, and health consequences. *Journal of Adolescent Health*, 40, 298-304.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2007b). Agresión física y psicológica en las relaciones de noviazgo en universitarios españoles [Physical and psychological aggression in dating relationships in Spanish university students]. *Psicothema*, 19, 102-107.
- Muñoz-Rivas, M. J., Graña, J. L., O'Leary, K. D., y González, M. P. (2009). Prevalence and predictors of sexual aggression in dating relationships of adolescents and young adults. *Psicothema*, 21, 234-240.
- Murphy, C. M., y Hoover, S. A. (2001). Measuring emotional abuse in dating relationships as a multifactorial construct. En K. D. O'Leary y R. D. Maiuro (Eds.), *Psychological abuse in violent domestic relations* (pp. 29-46). New York, NY: Springer Publishing Co.
- Murphy, C. M., y O'Leary, K. D. (1989). Psychological aggression predicts physical aggression in early marriage. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 579-582.
- Murstein, B. I., y Beck, G. D. (1972). Person perception, marriage adjustment, and social desirability. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 396-403.
- Myers, D. G. (2005). *Psicología social* (8ª ed.). México, D. F.: McGraw-Hill.
- Nation, M., Crusto, C., Wandersman, A., Kumpfer, K. L., Seybolt, D., Morrissey-Kane, E., y Davino, K. (2003). What works in prevention: Principles of effective prevention programs. *American Psychologist*, 58, 449-456.
- Neidig, P. M. (1986). *The Modified Conflict Tactics Scale*. Beaufort, SC: Behavioral Sciences Associates.
- Nocentini, A., Menesini, E., y Pastorelli, C. (2010). Physical dating aggression growth during adolescence. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, 353-365.
- O'Keefe, M. (1997). Predictors of dating violence among high school students. *Journal of Interpersonal Violence*, 12, 546-568.
- O'Keefe, M. (1998). Factors mediating the link between witnessing interparental violence and dating violence. *Journal of Family Violence*, 13, 39-57.

- O'Keefe, M., y Treister, L. (1998). Victims of dating violence among high school students: Are the predictors different for males and females? *Violence Against Women*, 4, 195-223.
- O'Keefe, N. K., Brockopp, K., y Chew, E. (1986). Teen dating violence. *Social Work*, 31, 465-468.
- O'Leary, K. D. (1999a). Developmental and affective issues in assessing and treating partner aggression. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 6, 400-414.
- O'Leary, K. D. (1999b). Psychological abuse: A variable deserving critical attention in domestic violence. *Violence and Victims*, 14, 3-23.
- O'Leary, K. D., Barling, J., Arias, I., Rosenbaum, A., Malone, J., y Tyree, A. (1989). Prevalence and stability of physical aggression between spouses: A longitudinal analysis. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 263-268.
- O'Leary, K. D., y Slep, A. M. S. (2003). A dyadic longitudinal model of adolescent dating aggression. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 32, 314-327.
- O'Leary, K. D., y Slep, A. M. S. (2012). Prevention of partner violence by focusing on behaviors of both young males and females. *Prevention Science*, 13, 329-339.
- O'Leary, K. D., Slep, A. M. S., Avery-Leaf, S., y Cascardi, M. (2008). Gender differences in dating aggression among multiethnic high school students. *Journal of Adolescent Health*, 42, 473-479.
- O'Leary, K. D., y Williams, M. C. (2006). Agreement about acts of aggression in marriage. *Journal of Family Psychology*, 20, 656-662.
- Ocampo, B. W., Shelley, G. A., y Jaycox, L. H. (2007). Latino teens talk about help seeking and help giving in relation to dating violence. *Violence Against Women*, 13, 172-189.
- Ortega, R., Ortega-Rivera, F. J., y Sánchez, V. (2008). Violencia sexual entre compañeros y violencia en parejas adolescentes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 63-72.
- Oswald, D. L., y Russell, B. L. (2006). Perceptions of sexual coercion in heterosexual dating relationships: The role of aggressor gender and tactics. *The Journal of Sex Research*, 43, 87-95.
- Ozer, E. J., Tschann, J. M., Pasch, L. A., y Flores, E. (2004). Violence perpetration across peer and partner relationships: Co-occurrence and longitudinal patterns

- among adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 34, 64-71.
- Pacifici, C., Stoolmiller, M., y Nelson, C. (2001). Evaluating a prevention program for teenagers on sexual coercion: A differential effectiveness approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, 552-559.
- Pardo, A. y Ruiz, M. A. (2012). *Análisis de datos en ciencias sociales y de la salud* (Vol. 3). Madrid: Editorial Síntesis.
- Perry, A. R., y Fromuth, M. E. (2005). Courtship violence using couple data: Characteristics and perceptions. *Journal of Interpersonal Violence*, 20, 1078-1095.
- Petit, M., y Prat, M. (2011). *Prevención de la violencia de género en la adolescencia*. Barcelona: Icaria.
- Pflieger, J. C., y Vazsonyi, A. T. (2006). Parenting processes and dating violence: The mediating role of self-esteem in low- and high-SES adolescents. *Journal of Adolescence*, 29, 495-512.
- Pick, S., Leenen, I., Givaudan, M., y Prado, A. (2010). "I want to I can ... prevent violence": Raising awareness of dating violence through a brief intervention. *Salud Mental*, 33, 153-160.
- Poo, A. M., y Vizcarra, M. B. (2011). Diseño, Implementación y Evaluación de un Programa de Prevención de la Violencia en el Noviazgo [Design, implementation and evaluation of a dating violence prevention program]. *Terapia Psicológica*, 29, 213-223.
- Price, E. L., Byers, E. S., Belliveau, N., Bonner, R., Caron, B., Doiron, D., ... Moore, R. (1999). The attitudes towards dating violence scales: Development and initial validation. *Journal of Family Violence*, 14, 351-375.
- Raudenbush, S. W. (2001). Comparing personal trajectories and drawing causal inferences from longitudinal data. *Annual Review of Psychology*, 52, 501-525.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., Cheong, Y. F., Congdon, R., y du Toit, M. (2004). *HLM 6: Hierarchical linear and nonlinear modeling*. Lincolnwood, IL: Scientific Software International, Inc.
- Raudenbush, S. W., Bryk, A. S., y Congdon, R. (2004). *HLM 6 for Windows [Computer software]*. Skokie, IL: Scientific Software International, Inc.
- Reitzel-Jaffe, D., y Wolfe, D. A. (2001). Predictors of relationship abuse among young men. *Journal of Interpersonal Violence*, 16, 99-115.

- Reynolds, W. M. (1982). Development of reliable and valid short forms of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale. *Journal of Clinical Psychology*, 38, 119-125.
- Rhoades, G. K., Stanley, S. M., y Markman, H. J. (2012). The impact of the transition to cohabitation on relationship functioning: Cross-sectional and longitudinal findings. *Journal of Family Psychology*, 26, 348-358.
- Richards, T. N., y Branch, K. A. (2012). The relationship between social support and adolescent dating violence: A comparison across genders. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 1540-1561.
- Riggs, D. S., Murphy, C. M., y O'Leary, K. D. (1989). Intentional falsification in reports of interpartner aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 4, 220-232.
- Riggs, D. S., y O'Leary, K. D. (1989). A theoretical model of courtship aggression. En M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues*. (pp. 53-71). New York, NY: Praeger Publishers.
- Riggs, D. S., y O'Leary, K. D. (1996). Aggression between heterosexual dating partners: An examination of a causal model of courtship aggression. *Journal of Interpersonal Violence*, 11, 519-540.
- Rivera-Rivera, L., Allen-Leigh, B., Rodríguez-Ortega, G., Chávez-Ayala, R., y Lazcano-Ponce, E. (2007). Prevalence and correlates of adolescent dating violence: Baseline study of a cohort of 7960 male and female Mexican public school students. *Preventive Medicine*, 44, 477-484.
- Rodríguez-Franco, L., López-Cepero, J., Rodríguez-Díaz, F. J., Bringas, C., Estrada, C., Antuña, M. A., y Quevedo-Blasco, R. (2012). Labeling dating abuse: Undetected abuse among Spanish adolescents and young adults. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 12, 55-67.
- Rojas-Solís, J. L., y Carpintero, E. (2011). Sexismo y agresiones físicas, sexuales y verbales-emocionales, en relaciones de noviazgo de estudiantes universitarios [Sexism and physical, sexual and verbal-emotional aggression in courtship relationships in university students]. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 9, 541-564.
- Salazar, L. F., y Cook, S. L. (2006). Preliminary findings from an outcome evaluation of an intimate partner violence prevention program for adjudicated, African American, adolescent males. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 4, 368-385.

- Salazar, L. F., Wingood, G. M., DiClemente, R. J., Lang, D. L., y Harrington, K. (2004). The role of social support in the psychological well-being of African American girls who experience dating violence victimization. *Violence and Victims, 19*, 171-187.
- Samaniego, E., y Freixas, A. (2010). Estudio sobre la identificación y vivencia de violencia en parejas adolescentes. *Apuntes de Psicología, 28*, 349-366.
- Scott, K., y Straus, M. (2007). Denial, minimization, partner blaming, and intimate aggression in dating partners. *Journal of Interpersonal Violence, 22*, 851-871.
- Schafer, J., Caetano, R., y Clark, C. L. (2002). Agreement about violence in US couples. *Journal of Interpersonal Violence, 17*, 457-470.
- Schnurr, M. P., y Lohman, B. J. (2008). How much does school matter? An examination of adolescent dating violence perpetration. *Journal of Youth and Adolescence, 37*, 266-283.
- Schnurr, M. P., Lohman, B. J., y Kaura, S. A. (2010). Variation in late adolescents' reports of dating violence perpetration: A dyadic analysis. *Violence and Victims, 25*, 84-100.
- Schumacher, J. A., y Slep, A. M. S. (2004). Attitudes and dating aggression: A cognitive dissonance approach. *Prevention Science, 5*, 231-243.
- Schwartz, J. P., Hage, S. M., Bush, I., y Burns, L. K. (2006). Unhealthy parenting and potential mediators as contributing factors to future intimate violence: A review of the literature. *Trauma, Violence y Abuse, 7*, 206-221.
- Schwartz, J. P., Magee, M. M., Griffin, L. D., y Dupuis, C. W. (2004). Effects of a group preventive intervention on risk and protective factors related to dating violence. *Group Dynamics: Theory, Research, and Practice, 8*, 221-231.
- Schwartz, M., O'Leary, S. G., y Kendziora, K. T. (1997). Dating aggression among high school students. *Violence and Victims, 12*, 295-305.
- Sears, H. A., y Byers, E. S. (2010). Adolescent girls' and boys' experiences of psychologically, physically, and sexually aggressive behaviors in their dating relationships: Co-occurrence and emotional reaction. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma, 19*, 517-539.
- Sears, H. A., Byers, E. S., y Price, E. L. (2007). The co-occurrence of adolescent boys' and girls' use of psychologically, physically, and sexually abusive behaviours in their dating relationships. *Journal of Adolescence, 30*, 487-504.

- Serbin, L. A., Powlishta, K. K., y Gulko, J. (1993). The development of sex typing in middle childhood. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-74.
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., y Bell, K. M. (2008). A critical review of theoretical frameworks for dating violence: Comparing the dating and marital fields. *Aggression and Violent Behavior*, 13, 185-194.
- Shorey, R. C., Meltzer, C., y Cornelius, T. L. (2010). Motivations for self-defensive aggression in dating relationships. *Violence and Victims*, 25, 662-676.
- Shorey, R. C., Zucosky, H., Brasfield, H., Febres, J., Cornelius, T. L., Sage, C., y Stuart, G. L. (2012). Dating violence prevention programming: Directions for future interventions. *Aggression and Violent Behavior*.
- Shorey, R. C., Cornelius, T. L., e Idema, C. (2011). Trait anger as a mediator of difficulties with emotion regulation and female-perpetrated psychological aggression. *Violence and Victims*, 26, 271-282.
- Sigelman, C. K., Berry, C. J., y Wiles, K. A. (1984). Violence in college students' dating relationships. *Journal of Applied Social Psychology*, 14, 530-548.
- Silverman, J. G., Raj, A., Mucci, L. A., y Hathaway, J. E. (2001). Dating violence against adolescent girls and associated substance use, unhealthy weight control, sexual risk behavior, pregnancy, and suicidality. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 286, 572-579.
- Simons, L. G., Burt, C. H., y Simons, R. L. (2008). A test of explanations for the effect of harsh parenting on the perpetration of dating violence and sexual coercion among college males. *Violence and Victims*, 23, 66-82.
- Simons, L. G., Simons, R. L., Man-Kit, L., Hancock, D. L., y Fincham, F. D. (2012). Parental warmth amplifies the negative effect of parental hostility on dating violence. *Journal of Interpersonal Violence*, 27, 2603.
- Slep, A. M. S., Cascardi, M., Avery-Leaf, S., y O'Leary, K. D. (2001). Two new measures of attitudes about the acceptability of teen dating aggression. *Psychological Assessment*, 13, 306-318.
- Smith, D. M., y Donnelly, J. (2001). Adolescent dating violence: A multi-systemic approach of enhancing awareness in educators, parents, and society. *Journal of Prevention & Intervention in the Community*, 21, 53-64.
- Smith, P. H., White, J. W., y Holland, L. J. (2003). A longitudinal perspective on dating

- violence among adolescent and college-age women. *American Journal of Public Health*, 93, 1104-1109.
- Spielberger, C. D. (1999). *Manual for the State-Trait Anger Expression Inventory, STAXI-2*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Spriggs, A. L., Halpern, C. T., Herring, A. H., y Schoenbach, V. J. (2009). Family and school socioeconomic disadvantage: Interactive influences on adolescent dating violence victimization. *Social Science & Medicine*, 68, 1956-1965.
- Spriggs, A. L., Halpern, C. T., y Martin, S. L. (2009). Continuity of adolescent and early adult partner violence victimisation: Association with witnessing violent crime in adolescence. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 63, 741-748.
- Stets, J. E. (1991). Psychological aggression in dating relationships: The role of interpersonal control. *Journal of Family Violence*, 6, 97-114.
- Stets, J. E., y Straus, M. A. (1989). The marriage license as a hitting license: A comparison of assaults in dating, cohabiting, and married couples. En M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues* (pp. 33-52). New York, NY, England: Praeger Publishers.
- Stith, S. M., y McMonigle, C. L. (2009). Risk factors associated with intimate partner violence. En D. J. Whitaker y J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Stith, S. M., Smith, D. B., Penn, C. E., Ward, D. B., y Tritt, D. (2004). Intimate partner physical abuse perpetration and victimization risk factors: A meta-analytic review. *Aggression and Violent Behavior*, 10, 65-98.
- Straus, M. A. (1979). Measuring intrafamily conflict and violence: The Conflict Tactics (CT) Scales. *Journal of Marriage and the Family*, 41, 75-88.
- Straus, M. A. (1990). The Conflict Tactics Scales and its critics: An evaluation and new data on validity and reliability. En M. A. Straus y R. J. Gelles (Eds.), *Physical violence in American families: Risk factors and adaptations to violence in 8,145 families* (pp. 49-73). New Brunswick, NJ: Transaction.
- Straus, M. A. (2008). Dominance and symmetry in partner violence by male and female university students in 32 nations. *Children and Youth Services Review*, 30, 252-275.

- Straus, M. A. (2011). Gender symmetry and mutuality in perpetration of clinical-level partner violence: Empirical evidence and implications for prevention and treatment. *Aggression and Violent Behavior, 16*, 279-288.
- Straus, M. A., y Douglas, E. M. (2004). A short form of the revised Conflict Tactics Scales, and typologies for severity and mutuality. *Violence and Victims, 19*, 507-520.
- Straus, M. A., Hamby, S. L., Boney-McCoy, S., y Sugarman, D. B. (1996). The revised Conflict Tactics Scale (CTS2): Development and preliminary psychometric data. *Journal of Family Issues, 17*, 283-316.
- Straus, M. A., y Ramirez, I. L. (2007). Gender symmetry in prevalence, severity, and chronicity of physical aggression against dating partners by university students in Mexico and USA. *Aggressive Behavior, 33*, 281-290.
- Sugarman, D. B., y Frankel, S. L. (1996). Patriarchal ideology and wife-assault: A meta-analytic review. *Journal of Family Violence, 11*, 13-40.
- Sugarman, D. B., y Hotaling, G. T. (1989). Dating violence: Prevalence, context, and risk markers. En M. A. Pirog-Good y J. E. Stets (Eds.), *Violence in dating relationships: Emerging social issues*. (pp. 3-32). New York, NY, England: Praeger Publishers.
- Sugarman, D. B., y Hotaling, G. T. (1991). Dating violence: A review of contextual and risk factors. En B. Levy (Ed.), *Dating violence: Young women in danger*. Seattle, WA: Seal Press.
- Sugarman, D. B., y Hotaling, G. T. (1997). Intimate violence and social desirability: A meta-analytic review. *Journal of Interpersonal Violence, 12*, 275-290.
- Sunday, S., Kline, M., Labruna, V. E., Pelcovitz, D., Salzinger, S., y Kaplan, S. J. (2011). The role of adolescent physical abuse in adult intimate partner violence. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 3773-3789.
- Taylor, B. G., Stein, N., y Burden, F. F. (2010). The effects of gender violence/harassment prevention programming in middle schools: A randomized experimental evaluation. *Violence and Victims, 25*, 202-223.
- Temple, J. R., y Freeman, D. H. Jr. (2011). Dating violence and substance use among ethnically diverse adolescents. *Journal of Interpersonal Violence, 26*, 701-718.
- Temple, J. R., Stuart, G. L., y O'Farrell, T. J. (2009). Prevention of intimate partner violence in substance-using populations. *Substance Use & Misuse, 44*, 1318-1328.

- Testa, M., Hoffman, J. H., y Leonard, K. E. (2011). Female intimate partner violence perpetration: Stability and predictors of mutual and nonmutual aggression across the first year of college. *Aggressive Behavior*, 37, 362-373.
- Teten, A. L., Ball, B., Valle, L. A., Noonan, R., y Rosenbluth, B. (2009). Considerations for the definition, measurement, consequences, and prevention of dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Womens Health*, 18, 923-927.
- Tolman, R. M. (1989). The development of a measure of psychological maltreatment of women by their male partners. *Violence and Victims*, 4, 159-177.
- Tschann, J. M., Pasch, L. A., Flores, E., VanOss, B., Baisch, E. M., y Wibbelsman, C. J. (2009). Nonviolent aspects of interparental conflict and dating violence among adolescents. *Journal of Family Issues*, 30, 295-319.
- Vezina, J., Hebert, M., Poulin, F., Lavoie, F., Vitaro, F., y Tremblay, R. E. (2011). Risky lifestyle as a mediator of the relationship between deviant peer affiliation and dating violence victimization among adolescent girls. *Journal of Youth and Adolescence*, 40, 814-824.
- Walker, L. E. (1977-78). Battered women and learned helplessness. *Victimology*, 2, 525-534.
- Walker, L. E. (1979). *The battered woman*. New York, NY: Harper & Row.
- Walther, D. J. (1986). Wife abuse prevention: Effects of information on attitudes of high school boys. *The Journal of Primary Prevention*, 7, 84-90.
- Watson, J. M., Cascardi, M., Avery-Leaf, S., y O'Leary, K. D. (2001). High school students' responses to dating aggression. *Violence and Victims*, 16, 339-348.
- Weisz, A. N., y Black, B. M. (2001). Evaluating a sexual assault and dating violence prevention program for urban youths. *Social Work Research*, 25, 89-100.
- Wekerle, C., y Wolfe, D. A. (1998). The role of child maltreatment and attachment style in adolescent relationship violence. *Development and Psychopathology*, 10, 571-586.
- Wekerle, C., y Wolfe, D. A. (1999). Dating violence in mid-adolescence: Theory, significance, and emerging prevention initiatives. *Clinical Psychology Review*, 19, 435-456.
- Whitaker, D. J., y Lutzker, J. R. (2009). Introduction. En D. J. Whitaker y J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention*

- strategies* (pp. 3-14). Washington, DC: American Psychological Association.
- Whitaker, D. J., Morrison, S., Lindquist, C., Hawkins, S. R., O'Neil, J. A., Nesius, A. M., ... Reese, L. R. (2006). A critical review of interventions for the primary prevention of perpetration of partner violence. *Aggression and Violent Behavior, 11*, 151-166.
- White, J. W. (2009). A gendered approach to adolescent dating violence: Conceptual and methodological issues. *Psychology of Women Quarterly, 33*, 1-15.
- White, J. W., y Humphrey, J. A. (1994). Women's aggression in heterosexual conflicts. *Aggressive Behavior, 20*, 195-202.
- White, J. W., Merrill, L. L., y Koss, M. P. (2001). Predictors of premilitary courtship violence in a navy recruit sample. *Journal of Interpersonal Violence, 16*, 910-927.
- Williams, T. S. (2007). *The developmental psychopathology of persistent dating violence in adolescence: Characteristics, psycho-social difficulties and longitudinal predictors*. Dissertation Abstracts International: Section B, The Sciences and Engineering, 67(12-B), 7410.
- Wolfe, D. A., Crooks, C., Jaffe, P., Chiodo, D., Hughes, R., Ellis, W., ... Donner, A. (2009). A school-based program to prevent adolescent dating violence: A cluster randomized trial. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine, 163*, 692-699.
- Wolfe, D. A., Crooks, C. C., Chiodo, D., y Jaffe, P. (2009). Child maltreatment, bullying, gender-based harassment, and adolescent dating violence: Making the connections. *Psychology of Women Quarterly, 33*, 21-24.
- Wolfe, D. A., Scott, K., Reitzel-Jaffe, D., Wekerle, C., Grasley, C., y Straatman, A.-L. (2001). Development and validation of the Conflict in Adolescent Dating Relationships Inventory. *Psychological Assessment, 13*, 277-293.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Gough, R., y Reitzel-Jaffe, D. (1996). *The youth relationships manual: A group approach with adolescents for the prevention of woman abuse and the promotion of healthy relationships*. Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Reitzel-Jaffe, D., y Lefebvre, L. (1998). Factors associated with abusive relationships among maltreated and nonmaltreated youth. *Development and Psychopathology, 10*, 61-85.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A.-L., y Grasley, C. (2004). Predicting abuse in adolescent dating relationships over 1 year: The role of child

- maltreatment and trauma. *Journal of Abnormal Psychology*, 113, 406-415.
- Wolfe, D. A., Wekerle, C., Scott, K., Straatman, A.-L., Grasley, C., y Reitzel-Jaffe, D. (2003). Dating violence prevention with at-risk youth: A controlled outcome evaluation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 71, 279-291.
- Wolitzky-Taylor, K. B., Ruggiero, K. J., Danielson, C. K., Resnick, H. S., Hanson, R. F., Smith, D. W., ... Kilpatrick, D. G. (2008). Prevalence and correlates of dating violence in a national sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 47, 755-762.
- Woodin, E. M., y O'Leary, K. D. (2009). Theoretical approaches to the etiology of partner violence. En D. J. Whitaker y J. R. Lutzker (Eds.), *Preventing partner violence: Research and evidence-based intervention strategies*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Wright, V., Akers, S. W., y Rita, S. (2000). The Community Awareness Rape Education (CARE) program for high school students. *Journal of Emergency Nursing*, 26, 182-185.
- Zweig, J. M., Lindberg, L. D., y McGinley, K. A. (2001). Adolescent health risk profiles: The co-occurrence of health risks among females and males. *Journal of Youth and Adolescence*, 30, 707-728.

APÉNDICE 1

PROGRAMA DE PREVENCIÓN

SESIÓN 1. Conocer es fundamental para poder prevenir

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Presentación del programa y de los monitores/as.
2. Informar qué es la violencia y sus diferentes tipos (física, psicológica y sexual)
3. Explicar el ciclo y la escalada de la violencia para comprender cómo evoluciona la agresión dentro de la relación de pareja.
4. Sensibilizar acerca de la existencia de conductas agresivas en las relaciones de noviazgo y de su relación con la violencia futura.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

Este módulo constituye el inicio del programa. En esta primera sesión se realiza la presentación de los monitores/as y del programa de prevención. La sesión se inicia con una actividad deductiva explicando brevemente lo que se va a hacer a lo largo del tiempo que se pasará con el alumnado. Se continúa con una dinámica en la que se presentarán distintas situaciones de violencia en el contexto de una relación de pareja mediante un *role-playing*, unos cómics o la lectura de las situaciones descritas. Con esta segunda actividad se pretende concienciar a los adolescentes de que la violencia es algo que nos puede afectar a todos (no sólo a matrimonios que llevan juntos muchos años) y que a veces aparece de formas “sutiles” (por ejemplo, cuando se hace un desprecio a la pareja o se llevan a cabo conductas para controlar su comportamiento) a las que no se les suele dar importancia, pero que puede conducir a formas más explícitas de agresión. Es decir, se trata de que comprendan que la violencia no se limita a dar un puñetazo o una paliza. Además, a lo largo de la tercera actividad, se explica al alumnado el ciclo y la escalada de la violencia para facilitar la comprensión de cómo se originan y cómo se mantienen las relaciones de violencia en la pareja. Para finalizar la sesión, como tarea para casa, se recomienda que visualicen las películas “*Te doy mis ojos*” de Icíar Bollaín o “*No estás sola, Sara*” que ilustran muy bien los diferentes tipos de violencia, así como el ciclo y la escalada del abuso.

Para lograr los objetivos propuestos, los monitores/as tendrán un papel determinante al inicio de las actividades, presentando adecuadamente las mismas y los

distintos conceptos teóricos, para posteriormente ser el alumnado quien tome un mayor protagonismo y el desarrollo de la sesión adquiera un carácter más interactivo.

CONCEPTOS CLAVE

✓ **Violencia:** Se denomina violencia o maltrato a aquel comportamiento de una persona que provoca daño físico y/o emocional en otra. La violencia en la pareja se caracteriza por un patrón de conductas que son utilizadas por alguno de los miembros para ganar y mantener poder o control sobre el otro. La violencia o maltrato no se reduce a un puñetazo o a una bofetada, sino que abarca un conjunto de comportamientos amplio. En general, los comportamientos violentos pueden clasificarse en tres tipos:

- **Violencia física.** Implica el uso intencionado de la fuerza contra otra persona de modo que provoque o pueda provocar lesiones físicas, daño o dolor. En los casos más extremos puede provocar sentimientos de humillación y miedo intenso que van destruyendo la autoestima de la víctima. Incluye golpes, quemaduras, empujones, pellizcos, mordeduras, tirones de pelo, etc.
- **Violencia psicológica.** Se refiere a cualquier conducta dirigida a la desvalorización de la otra persona como, por ejemplo, ridiculizaciones, insultos, amenazas verbales (de agresión, de abandono, de irse con otro/a), humillaciones y desprecios, ignorar al otro/a, destruir objetos personales a los que el otro/a tiene cierto apego o cariño. Incluye asimismo comportamientos coercitivos como, por ejemplo, intentar aislar socialmente al otro/a, intentar poner en contra de la pareja a sus familiares o amigos, controlar en todo momento dónde y con quién está la otra persona, etc. Al igual que en el caso anterior, la violencia psicológica puede dañar la autoestima de las personas y tener consecuencias similares o incluso peores que el maltrato físico.
- **Violencia sexual.** Se ejerce a través de presiones físicas y/o psíquicas con el objetivo de imponer cualquier contacto sexual no deseado, el cual se lleva a cabo mediante coacción, intimidación o indefensión.

✓ **Ciclo del abuso:** Son varios los autores que describen y explican el ciclo de la violencia como un conjunto de fases progresivas que se dan de manera cíclica: (1) Fase de tensión creciente; (2) Fase de explosión violenta o incidente agudo; y (3) Fase de arrepentimiento, reconciliación o “luna de miel”. Estas fases se presentan de manera cíclica en el tiempo, aunque no son de obligada aparición, sino que dependerá de las

circunstancias. Además, con el paso del tiempo la alternancia entre las fases se produce de manera más rápida, llegando incluso a desaparecer la fase de “luna de miel”.

✓ **Escalada de violencia:** Según diferentes estudios, de manera paralela al aumento en la frecuencia de los episodios agresivos, la intensidad o gravedad de los mismos también aumenta. Esto es, las agresiones son cada vez más graves y se repiten de forma cíclica en etapas cada vez más cortas. A su vez, las lesiones son cada vez más devastadoras.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Presentación del programa

Actividad 2. ¿Qué es violencia?

Actividad 3. ¿Por qué se mantiene una relación de violencia?

Actividad 4. “No estás sola, Sara”, “Te doy mis ojos” (Actividad para casa)

MATERIAL⁶

Hoja de papel continuo o pizarra.

Rotuladores o tizas.

Diapositiva 1.1. Introducción al programa

Diapositiva 1.2. Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo

Diapositiva 1.3. El ciclo de violencia

Hoja 1.1. Cómic de los diferentes tipos de violencia.

Hoja 1.2. ¿Qué es violencia?

Hoja 1.3. Historia de Ana y Luis

Hoja 1.4. ¿Por qué se mantienen las relaciones de violencia?

Hoja 1.5. La escalada de violencia

⁶ Todas las diapositivas y hojas de la sesión pueden encontrarse al final de la misma.

DESARROLLO DE LA SESIÓN

ACTIVIDAD 1: Presentación del programa

En la IV Conferencia sobre la Mujer celebrada en Beijing (1995)⁷, se incluyó entre sus 12 áreas de preocupación la violencia contra la mujer y los Derechos Humanos de las mismas. En la actualidad se considera que la violencia de género “... *es hoy en día la violación de los Derechos Humanos más generalizada en todo el mundo*”.

Con esta actividad se da comienzo al programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo de jóvenes y adolescentes. Antes de comenzar los monitores/as deben anotar en la pizarra (o en una hoja de papel continuo fijado en la pared) los siguientes artículos pertenecientes a la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Artículo 3. “*Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona*”

Artículo 5. “*Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes*”

Los monitores/as se presentarán indicando sus nombres, pero sin decir cuál es el contenido del programa, ya que se pretende que el alumnado lo averigüe a partir de los artículos anteriores. Para ello se le pide al alumnado que comenten los artículos e intenten deducir el tema del programa. Se les puede sugerir que nombren hechos que vayan en contra de estos artículos (por ejemplo, el asesinato, el secuestro, la lapidación, la esclavitud, las guerras, la violación, el maltrato psicológico, etc.) para descubrir el tema en cuestión.

Para motivar la actividad, los monitores/as pueden dar la siguiente explicación: “*Vamos a empezar con una adivinanza. No os vamos a decir en qué consiste el programa, sino que sois vosotros y vosotras quienes tendréis que averiguar de qué os vamos a hablar a lo largo del tiempo que pasaremos en el instituto. Una de las formas de descubrirlo es nombrando hechos o acontecimientos que vayan en contra de estos dos artículos de la Declaración Universal de los Derechos Humanos*”. A partir de este momento, los monitores/as intervendrán en la actividad como moderadores, sin hacer ningún tipo de valoraciones o juicios.

⁷ Organización Mundial de la Salud (OMS, 1995). Violencia contra la mujer. Beijing: Naciones Unidas.

A medida que se ponen en común las ideas más importantes que hayan salido a lo largo de la lluvia de ideas, se muestra y comenta la Diapositiva 1.1 (“Introducción al programa”). Se explica que todo lo que han comentado son formas de violencia, pero que en este programa nos vamos a centrar en un tipo concreto: la violencia en las relaciones de pareja. Si los monitores/as lo estiman oportuno, pueden presentar brevemente las sesiones de las que consta el programa usando para ello la Diapositiva 1.2 (“Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo”).

Antes de pasar a la siguiente actividad, se ofrece al alumnado la posibilidad de plantear dudas en cualquier momento del programa, tanto en grupo como de forma individual. Con este fin se recomienda facilitarles también una dirección de correo electrónico.

ACTIVIDAD 2: ¿Qué es violencia?

A través de esta actividad se pretende dar a conocer qué es la violencia y sus distintas formas de ejercerla. Se pueden elegir tres técnicas a la hora de llevarla a cabo: (a) *role-playing*; (b) la visualización de unos cómics (Hoja 1.1); o (c) la lectura en voz alta de las situaciones (i.e., cada una de las escenas que se describirán más abajo).



Por tanto, una de las formas de realizar la actividad es mediante el *role-playing*. Sin explicar en qué va a consistir el ejercicio, se piden cuatro voluntarios (dos chicos y dos chicas), se les saca fuera del aula y se les dan instrucciones para que, por parejas, representen las escenas (escena 1, escena 2, escena 3 y escena 4). Al resto del alumnado se les pide que presten atención a las representaciones que van a ver porque luego se va a trabajar sobre ellas.

Las escenas son las siguientes:

Escena 1: La pareja está discutiendo porque él quiere salir el viernes por la noche solo con sus amigos y a ella no le parece bien que lo haga. Él trata de convencerla sin éxito y al final ella le dice: “*vale, haz lo que quieras, pero a mí no me vuelvas a llamar, cabrón.*”.

Escena 2: La pareja está discutiendo porque a él le sienta mal que ella lleve escotes y minifaldas. Considera que se pone esa ropa sólo para que los demás chicos la miren. Ella lo niega, pero él responde que aunque no tenga esa intención, le van a mirar

igualmente y él tendrá que partirse la cara con alguno por mirar a su novia. Tras una breve discusión, él le dice que si sale con esa ropa la relación se termina.

Escena 3: [Los monitores/as introducen la escena explicando que la pareja se conoció hace tres fines de semana en una discoteca, esta noche se han encontrado de nuevo y después de un rato bailando y riéndose se sientan a charlar. En un momento dado empiezan a besarse. A continuación comienza la escena]. Él le dice a ella que se vayan a dar una vuelta, que tiene el coche en la puerta. Ella le dice que ha venido con sus amigas y que le gustaría estar con ellas, y le sugiere que vuelvan a la pista a bailar un rato. Él insiste pero ella dice que prefiere bailar y tomarse algo. Al final él le dice: *“siempre haces lo mismo, me calientas y luego no quieres seguir, eres una puta”*.

Escena 4: La pareja ha discutido y están callados, él intenta hablar con ella pero ella le ignora, no le hace caso y hace como si no existiera. En un momento dado él la coge del brazo y le dice: *“como no me hagas caso te parto la cara”*. Ella le dice *“suéltame”* y le da un empujón [Las personas voluntarias pueden intercambiarse generando relaciones heterosexuales y homosexuales].

Una vez terminado el *role-playing*, la visualización de los cómics o la lectura de las escenas, se pregunta acerca de lo que han visto generando un pequeño debate. La puesta en común después de la actividad es importante para dar a conocer el fenómeno de la violencia. Las preguntas que los monitores/as pueden hacer para facilitar esta puesta en común son las siguientes:

-“¿Qué tienen en común las escenas que habéis visto?” [Son escenas de violencia en parejas de novios. Probablemente la mayoría no tendrán dificultad en reconocer determinados actos como violentos (p.ej., el empujón o algunos insultos), pero probablemente no identificarán otros más sutiles].

-“¿Qué cosas os han parecido violentas?”

-“¿Son normales estas escenas en una pareja?”

Para facilitar esta tarea se reparte la Hoja 1.2 (“¿Qué es violencia?”), la cual contiene una definición de los distintos tipos de violencia. Mientras uno de los monitores/as reparte las hojas, el otro dibuja en la pizarra un cuadro similar al que aparece en dicha hoja.

VIOLENCIA FÍSICA	VIOLENCIA PSICOLÓGICA	VIOLENCIA SEXUAL

A continuación, se van analizando entre todos cada una de las escenas anotando en la casilla correspondiente, tanto el alumnado en sus hojas como los monitores/as en la pizarra, todos los ejemplos de violencia que aparecen en las escenas. Una vez analizadas todas las escenas se pueden añadir otros ejemplos (“¿Se os ocurren otros ejemplos?”).

La resolución de las escenas es la siguiente:

ESCENA 1: Ella le dice que si sale con sus amigos en vez de con ella no la vuelva a llamar y le insulta → ***Violencia Psicológica***.

ESCENA 2: Él no quiere que ella se ponga ropa provocativa y le dice que si lo hace romperá la relación → ***Violencia Psicológica***.

ESCENA 3: Él la presiona para que tengan relaciones sexuales → ***Violencia Sexual***. Él le dice que siempre se comporta de la misma manera y la insulta → ***Violencia Psicológica***.

ESCENA 4: Ella le ignora y hace como si no existiera → ***Violencia Psicológica***. Él la agarra del brazo → ***Violencia Física***. Él la amenaza con pegarle si no le hace caso → ***Violencia Psicológica***. Ella le da un empujón → ***Violencia Física***.

A continuación se presenta información para los monitores de los distintos tipos de violencia:

VIOLENCIA FÍSICA

La agresión física incluye cualquier tipo de comportamiento agresivo que implique, entre otras, acciones tales como lanzar un objeto, empujar, agarrar, abofetear, tirar de los pelos, golpear, dar una patada, dar un puñetazo, intentar ahogar, dar una paliza, utilizar armas, asesinar, etc.

VIOLENCIA PSICOLÓGICA

La violencia psicológica incluye una variedad de actitudes y comportamientos que provocan emociones y sentimientos negativos, tales como el miedo, el temor, la vergüenza, etc. Las personas que sufren maltrato psicológico acaban sintiendo que no son nada, que todo lo hace mal, que sus sentimientos están equivocados, que su pareja vale más que ellos/as y anteponen la pareja a sus necesidades e intereses. El maltrato psicológico no sólo se establece mediante prohibiciones directas, sino a través de

métodos muy sutiles que impiden la mayoría de las veces el derecho a sentirse libre, provocando una gran confusión en los miembros de la pareja. Incluye comportamientos como:

- Agresiones verbales: insultar, despreciar, humillar (“¿Quién te va a querer con esa cara?”, “Eres un inútil”).
- Agresiones no verbales: gestos de desprecio o de rechazo. Tienen una “ventaja” sobre las agresiones verbales, y es que al no ser explícitas son negadas con facilidad (“Estás loco/a”, “No te entiendo, ves fantasmas donde no los hay”).
- Avergonzar o hacer quedar en ridículo ante terceros: contar algo privado de la víctima, poner en evidencia ante los demás, hacer sentir que se está diciendo cosas absurdas, deteriorar la imagen de la pareja ante los hijos, calumnias, denigrar públicamente, etc.
- Amenazas de ruptura: amenazas continuadas de romper la relación o de irse con otro/a, provocando una gran inseguridad en la pareja.
- Amenazar por medio de la palabra o a través de los gestos: amenazar con matarse, con matar a la pareja, con hacer daño a los hijos o llevárselos, etc.
- El silencio como agresión (retirar la palabra).
- Rechazar la compañía de la pareja cuando se está con otras personas.
- Poner a la familia o a los hijos en contra de la pareja.
- Dar celos: utilizar los celos para desestabilizar a la pareja y obligarla a estar permanentemente en estado de alerta, mostrarse seductores con terceros, hacer comparaciones desfavorables, etc.
- Controlar todos los movimientos de la pareja: exigir explicaciones a la pareja de dónde ha estado, con quién ha estado, etc.
- Impedir que la pareja se relacione con su familia o sus amigos.
- Ejercer control económico: prohibir la independencia económica de la pareja mediante manipulaciones, hacerle ver que no es apto para administrar los ingresos, engañar acerca del estado de las cuentas corrientes, etc.
- Utilizar el pasado de la víctima para hierirla.

VIOLENCIA SEXUAL

Las agresiones sexuales son otra variante de la violencia; sin embargo, por su tolerancia social, a veces es difícil diferenciar lo que es un delito de lo que no lo es,

principalmente en el contexto de una relación de pareja. El abuso sexual es una de las formas de violencia más crueles que se manifiestan en las relaciones de pareja. Aunque las ideas respecto a la mujer y al sexo han cambiado en la última mitad del siglo XX, muchas mujeres creen que es una obligación con la que deben cumplir y que deben complacer sexualmente a su pareja. Por ejemplo, en España, hasta hace relativamente poco, se tenía la convicción de que las mujeres debían aceptar tener relaciones sexuales con su marido aunque a ellas no les apeteciera, ya que se consideraba una obligación. La violencia sexual incluye comportamientos como:

- El uso de la fuerza física (impedir los movimientos y disminuir la capacidad de defensa de la víctima) para obligarla a realizar prácticas sexuales no deseadas.
 - El uso de amenazas (p.ej., de que la relación se va a terminar) para presionar a la pareja a mantener cualquier tipo de interacción sexual no deseada.
 - Intimidación: utilizar la presencia física para atemorizar a la víctima y que consienta un acto sexual no deseado o humillante.
 - Coacción: estrategia psicológica con el objetivo de que la víctima consienta la relación sexual.
-



Es importante que queden claras las siguientes ideas:

- ✓ La violencia en su totalidad no es sólo la violencia física (un puñetazo, un empujón), sino que incluye otros aspectos más “sutiles” pero no por ello menos perjudiciales.
- ✓ Es importante no alarmar, pero al mismo tiempo es importante reconocer y detectar la violencia para poder poner soluciones a tiempo.
- ✓ Es normal que en las parejas existan conflictos, pero hay que saber diferenciarlos del maltrato. Los conflictos surgen en las parejas y, la mayoría de las veces, ayudan a consolidar una relación sana. Sin embargo, éstos se arreglan hablando y buscando soluciones en común.

Se debe intentar que sea el alumnado quien llegue a estas conclusiones, tratando de guiarles hacia ellas mediante preguntas como, por ejemplo: “*¿Qué conclusiones sacáis de esta actividad?, ¿Hay algún acto que no habíais calificado como violento?, ¿Os parece ahora que sí lo es?*”, etc.

ACTIVIDAD 3: ¿Por qué se mantiene una relación de violencia?

En la presente actividad se tratará de responder a la pregunta que da por nombre a la misma (“¿Por qué se mantiene una relación de violencia?”), explicando el ciclo y la escalada de la violencia y generando un debate acerca de por qué piensan los adolescentes que se mantienen este tipo de relaciones.

Los monitor/as introducirán la actividad de la forma siguiente: *“En alguna ocasión hemos dicho, o al menos hemos escuchado, comentarios del tipo: ‘Si a mí me pegara mi novio/a o mi marido/mujer yo le dejaría, si no le deja será porque no quiere, no estará tan mal’. Lo cierto es que nos resulta complicado entender por qué se mantiene una relación de este tipo. ¿Por qué pensáis que esto sucede?, ¿Cómo es posible que lleguen a producirse tantas muertes después de años de malos tratos?, ¿Por qué estas personas no abandonan antes sus relaciones?”.*

A continuación, se propone una historia ficticia sobre un caso de violencia en una pareja de adolescentes (Hoja 1.3: “Historia de Ana y Luis”), en la que se puede identificar fácilmente cómo se produce la escalada de la violencia, así como las diferentes fases de tensión, agresión y reconciliación o arrepentimiento.

Ana y Luis tienen 16 años y llevan saliendo juntos 3 meses. Se conocieron en el instituto y tardaron poco en hacerse novios. Desde entonces pasan mucho tiempo juntos y se ven casi todo los días. A Luis le encanta el fútbol, juega y le dedica bastante tiempo; sin embargo, a Ana esto le parece mal. Le gustaría que le dedicara más tiempo a ella y suele decirle que es un egoísta y un “niñato”, que no entiende que ahora tiene novia y que, por tanto, no puede perder tanto tiempo con sus amigos y sus aficiones. El domingo pasado, después del partido, Luis fue a buscar a Ana a su casa, estaba bastante alterado porque habían vuelto a perder, pero a Ana no parecía importarle y le dijo que “no quería saber nada de sus chorradas”. Acabaron gritando e insultándose, aunque al final Luis le invitó al cine y se perdonaron. Seis meses después Ana y Luis siguen juntos, aunque siguen discutiendo mucho y cada vez se gritan e insultan más a menudo. Después de una semana enfadados, Luis esperaba que Ana fuera al partido del siguiente domingo, pero no fue así. Tan pronto acabó fue a buscarla y muy sobresaltado empezó a insultarla. Ana, enfadada, le pegó una bofetada; entonces Luis la empujó tirándola al suelo. Al día siguiente Luis llegó al instituto con un regalo para Ana, le pidió perdón. Ana lo entendió y todo volvió a estar bien.

Tras leer o representar las situaciones de la historia anterior, se reparte la Hoja 1.4 (“¿Por qué se mantienen las relaciones de violencia?”) y la Hoja 1.5 (“La escalada de violencia”) y utilizando la Diapositiva 1.3 (“El ciclo de violencia”), se explica el ciclo y la escalada de la violencia. Los monitores/as explican que *“El mantenimiento de estas relaciones se produce porque la violencia ocurre de forma cíclica. La violencia se manifiesta a lo largo de tres fases: tensión, agresión y reconciliación o arrepentimiento (también llamada luna de miel). Según avanza el ciclo de violencia, las fases varían en sus características y en el tiempo transcurrido entre cada una de ellas. La fase de acumulación de tensión se inicia más rápidamente. En la fase explosiva, las agresiones son mucho más violentas y las lesiones (tanto físicas como psicológicas) son cada vez son más graves. La fase de “luna de miel” se hace cada vez más corta, llegando incluso a desaparecer”*.

- **Fase de tensión creciente:** Esta fase se inicia por inconvenientes cotidianos (por ejemplo, problemas con el trabajo, la pareja se ha retrasado de la hora prevista, etc.), los cuales son utilizados para descalificar a la víctima (insultos, gestos de desprecio, etc.). Estos cambios repentinos de humor, al no ser controlados, terminan principalmente en violencia psicológica. La víctima se siente confundida y para salir de dudas pregunta qué ocurre; sin embargo, encuentra una constante negación. La relación se vuelve más tensa.
- **Fase de explosión o agresión:** La tensión acumulada en la fase anterior se descarga en forma de agresiones físicas, psicológicas y/o sexuales. Se produce una falta de control y mayor gravedad de las lesiones tanto a nivel físico como psicológico. Es una fase especialmente peligrosa para la vida de la víctima y finaliza cuando el agresor/a toma conciencia de la gravedad de los hechos.
- **Fase de reconciliación, arrepentimiento o “luna de miel”:** Esta fase se caracteriza por una amabilidad extrema, amor y conductas cariñosas por parte del agresor/a (que muestra su arrepentimiento y trata de justificar o negar lo ocurrido) hacia la víctima.

Los monitores/as continúan la explicación introduciendo el concepto de la escalada de violencia. Esta explicación puede ser la siguiente: *“Estos ciclos se ordenan en lo que se conoce como escalada de violencia: si la primera vez se dio una bofetada,*

es posible que la siguiente se dé un puñetazo y la siguiente se produzca una fractura. Las agresiones, ya sean físicas, psicológicas o sexuales, serán cada vez más intensas y peligrosas. La violencia suele comenzar de forma “sutil”, emocional o verbalmente (insultos, ridiculizaciones etc.), para ir ascendiendo en gravedad. Suele ser frecuente al principio que la persona agresora ridiculice los comportamientos de la persona agredida, le amenace, dé portazos, no conteste a sus preguntas, le trate como si fuera un ignorante. En un segundo momento, ya no le ridiculiza sino que critica todo lo que hace, empieza a darle pequeños empujones, a romper objetos queridos por el otro a modo de castigo. La escalada continúa evolucionando para dar lugar a conductas más violentas como abofetear, dar patadas, mordiscos o puñetazos. De aquí se pasa a otra fase en la que la persona agresora se comporta de forma extremadamente violenta, dando palizas, golpeando objetos, utilizando armas, asfixiando, manteniendo relaciones sexuales no consentidas, ya que tiene el control absoluto. Todo esto conduce además al aislamiento de la víctima de todas las personas que pueden prestarle apoyo (familia, amigos), lo que empeora gravemente la situación.”

Es aconsejable que se de algún ejemplo práctico de lo explicado. Por ejemplo, de forma paralela a la explicación, se podrían introducir fragmentos de las películas de la Actividad 4. Si no se dispone del tiempo o los recursos necesarios, los monitores, podrían describir escenas de dichas películas, lo cual incrementará al mismo tiempo la motivación del alumnado para el visionado de las mismas. Además, los monitores/as pueden ir intercalando la explicación con el análisis de la historia de Ana y Luis. Se recomienda favorecer el descubrimiento guiado, intentando que los alumnos vayan descubriendo los diferentes conceptos, aunque introduciendo las explicaciones oportunas cuando sean necesarias para que la clase avance.

Para crear una atmósfera de aceptación y de confianza los monitores/as utilizarán preguntas abiertas para que el alumnado analice y reflexione el tema tratado: “¿Qué os parece?, ¿Creéis que estos términos explican lo que realmente pasa en una situación de violencia?, “¿Qué otros motivos se os ocurren que puedan explicar por qué una persona que está siendo maltratada no abandona esa relación?”), etc.”. También se motivará al alumnado para que hagan preguntas o dudas, y sientan que los monitores/as están abiertos a sus comentarios, les escuchan y tienen en cuenta sus opiniones.



Es importante que queden claras las siguientes ideas:

- ✓ La aparición gradual e insidiosa de las agresiones dificulta a la víctima entender qué es lo que está pasando, abandonar la relación y/o pedir ayuda. Si el primer comportamiento agresivo hubiera sido extremo, la víctima identificaría más fácilmente que se encuentra en una situación de peligro.
- ✓ Existen además otros condicionantes (p.ej., económicos, hijos, reputación social, etc.) que impiden a las víctimas abandonar este tipo de relaciones.
- ✓ Todas o la mayoría de las relaciones con violencia severa han comenzado y evolucionado del modo descrito, pero también es importante aclarar que no siempre que en una pareja aparecen comportamientos agresivos van necesariamente a evolucionar de este modo y escalar en gravedad. En algunos casos se mantienen unos niveles de agresividad y violencia moderados a lo largo del tiempo (o inclusive pueden disminuir con el paso de los años conforme la pareja va ganando estabilidad y madurez); pero en un número de casos los comportamientos agresivos evolucionarán de acuerdo al fenómeno denominado escalada de la violencia, incrementando su severidad con el paso del tiempo hasta desenlaces que pueden llegar a ser fatales (p.ej., palizas severas o la muerte). También es importante hacer hincapié que, incluso en los casos de violencia moderada que no escala en el tiempo, las consecuencias para son negativas, estableciéndose una relación poco saludable.

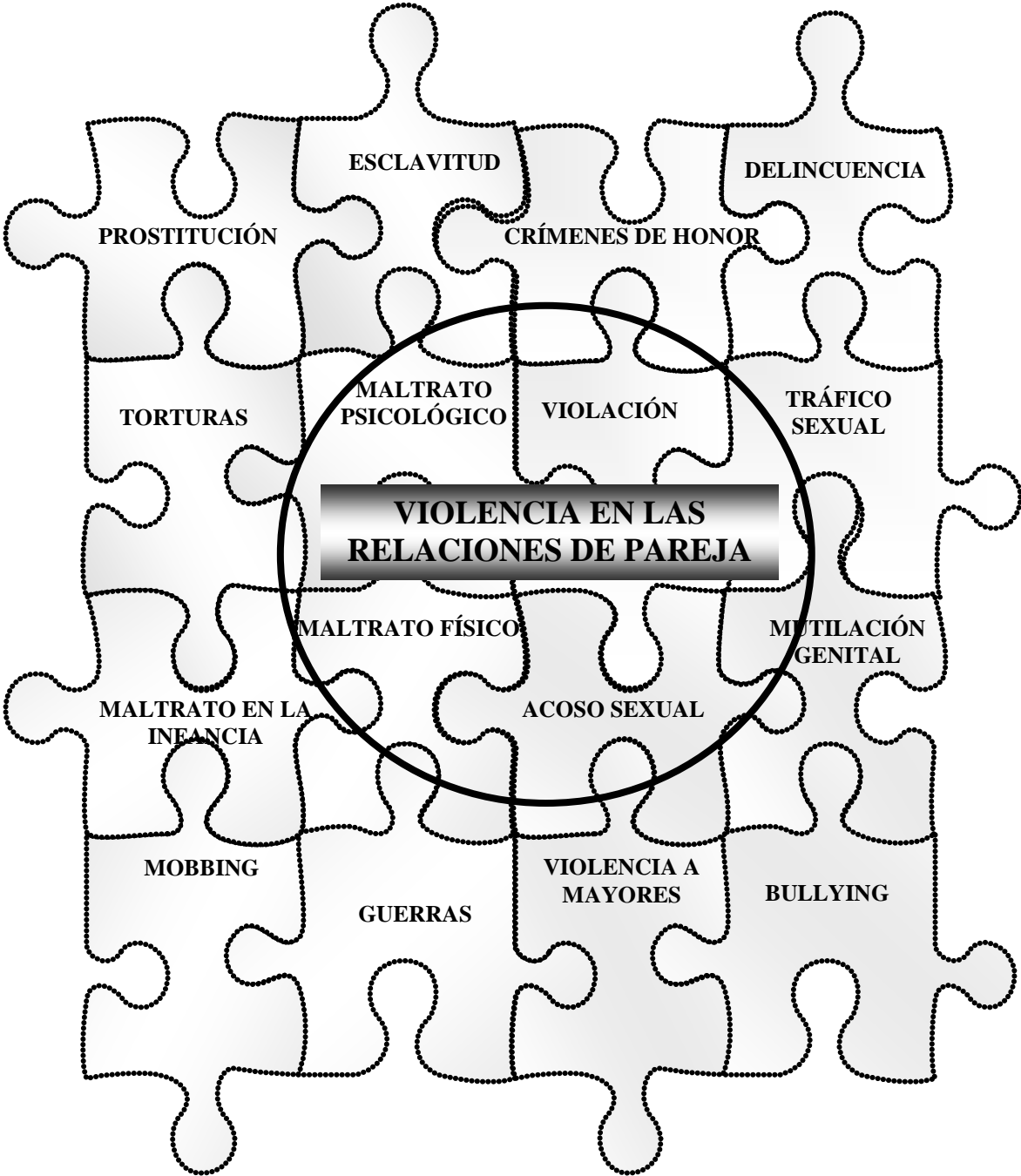
ACTIVIDAD 4 (ACTIVIDAD PARA CASA): “No estás sola, Sara”, “Te doy mis ojos”



Como actividad para casa, se recomienda al alumnado que vean la película “*Te doy mis ojos*”, de Icíar Bolláin, o “*No estás sola, Sara*”(dirigida por Carlos Sedes), las cuales ilustran muy bien las etapas del ciclo de la violencia: Tensión, Agresión y Reconciliación o Arrepentimiento. Este material audiovisual que se propone genera un impacto emocional alto y transmite un mensaje explícito de rechazo hacia la violencia.

Si los monitores/as lo consideran oportuno pueden realizar esta actividad en la clase reproduciendo parcialmente el material audiovisual de las películas y aclarando los conceptos especificados anteriormente. Asimismo, se puede sugerir a los tutores/as que reproduzcan la película en alguna otra hora disponible entre esta primera sesión del programa y la segunda.

Diapositiva 1.1. Introducción al programa.

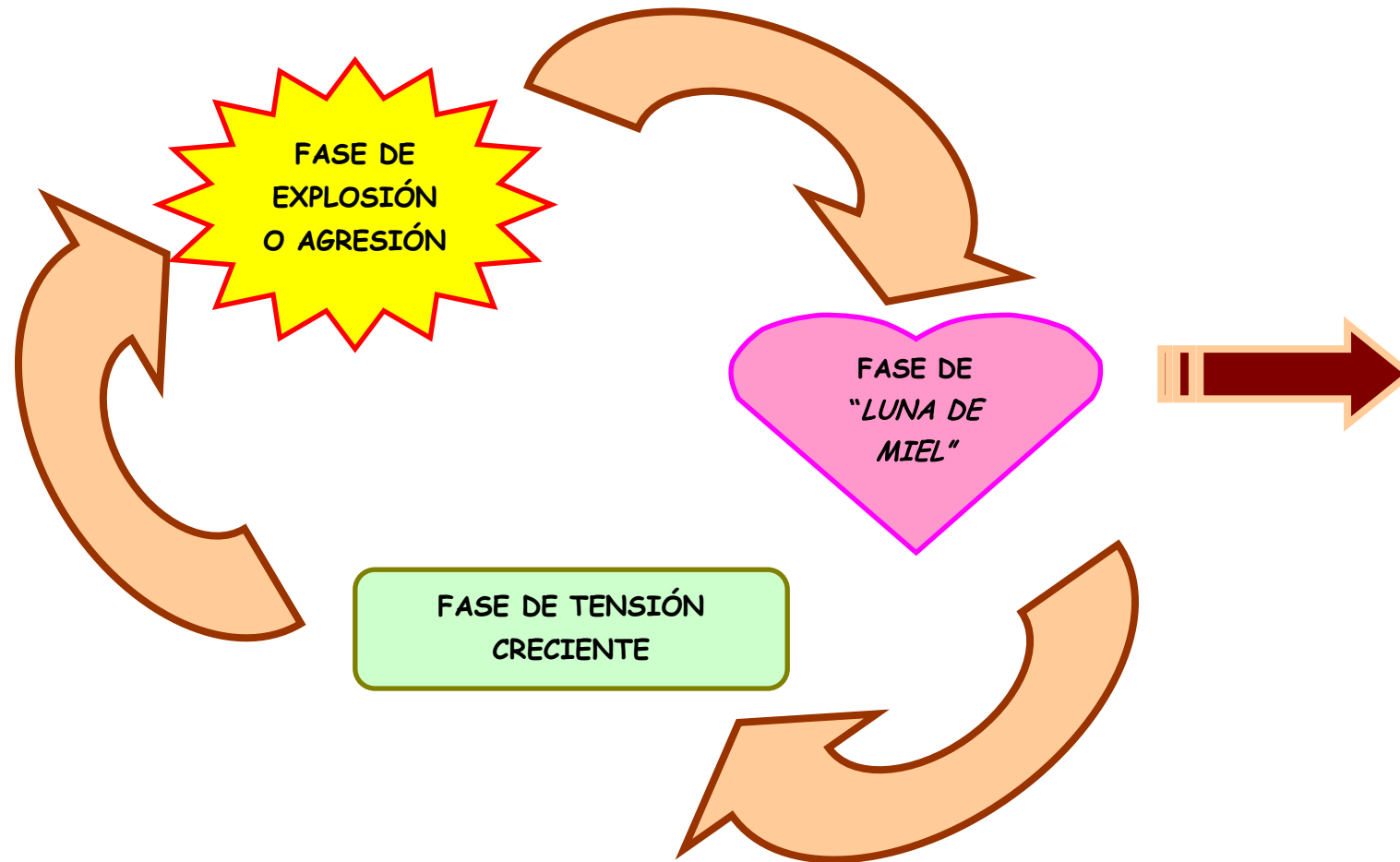


Diapositiva 1.2. Programa Escolar de Prevención de la Violencia en las Relaciones de Noviazgo

Programa de prevención de la violencia en las relaciones de noviazgo

- Sesión 1.** Conocer es fundamental para poder prevenir
- Sesión 2.** Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja
- Sesión 3.** La identidad de género
- Sesión 4.** La legitimidad de la violencia
- Sesión 5.** Mi valía personal
- Sesión 6.** La comunicación
- Sesión 7.** El mundo emocional: la ira
- Sesión 8.** Y tú ¿Qué puedes hacer?, ¿Quién me orienta?

Diapositiva 1.3. El ciclo de la violencia



ESCUELA DE VIOLENCIA

Hoja 1.1. Cómic de los diferentes tipos de violencia

Escena 1



Hoja 1.1. Cómics de los diferentes tipos de violencia (continuación)

Escena 2



Hoja 1.1. Cómics de los diferentes tipos de violencia (continuación)

Escena 3



Hoja 1.1. Cómics de los diferentes tipos de violencia (continuación)

Escena 4



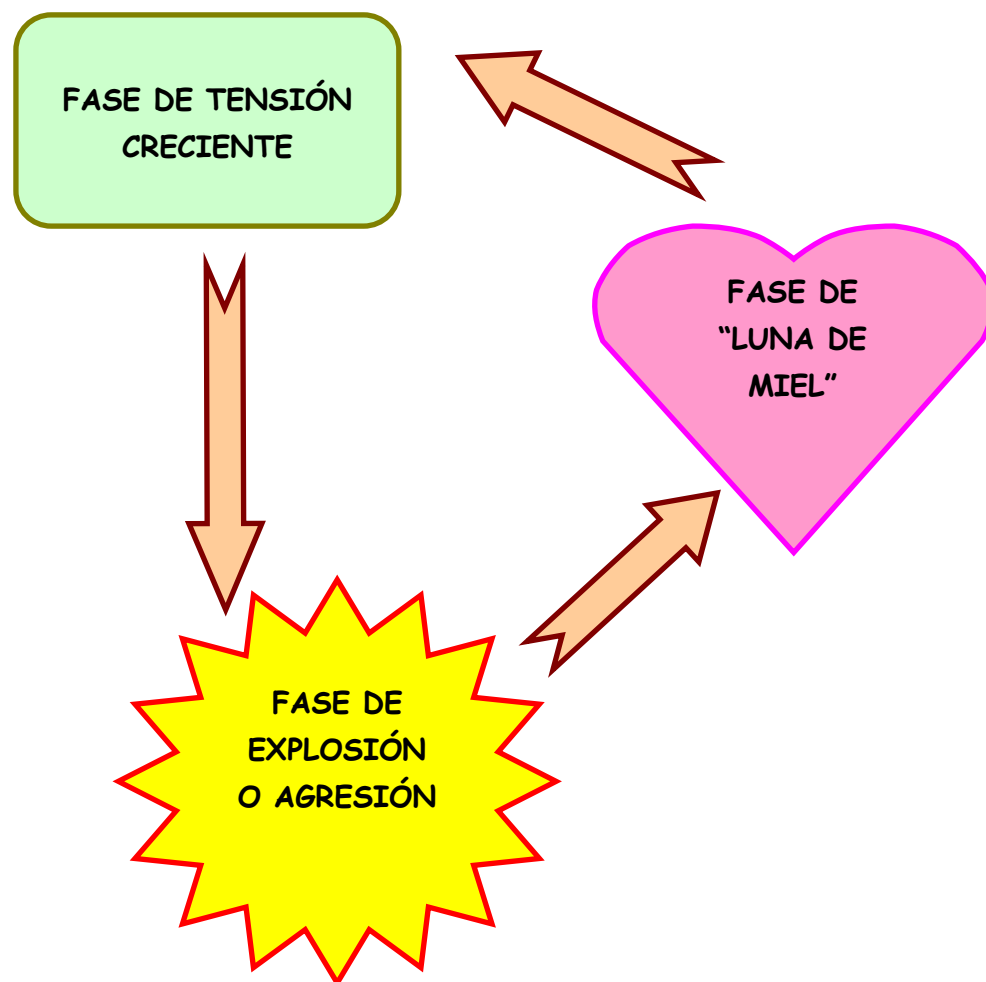
Hoja 1.2. ¿Qué es violencia?

<p style="text-align: center;">Violencia FÍSICA</p> <p>Implica el uso intencionado de la fuerza contra otra persona de modo que provoque o pueda provocar lesiones físicas, daño o dolor. En casos más extremos puede provocar sentimientos de humillación y miedo intenso que van destruyendo la autoestima de las personas. Incluye golpes, quemaduras, empujones, pellizcos, tirones de pelo, mordeduras, etc.</p>	<p style="text-align: center;">Ejemplos</p>
<p style="text-align: center;">Violencia PSICOLÓGICA</p> <p>Se refiere a cualquier conducta dirigida a la desvalorización de la otra persona, por ejemplo, ridiculización, insultos, amenazas verbales (de agresión, de abandono, de irse con otro/a), humillaciones y desprecios, ignorar al otro, destruir objetos personales a los que el otro tiene cierto apego o cariño, controlar todos los movimientos de la pareja, impedir que la pareja se relacione con su familia o sus amigos. Al igual que en el caso anterior la violencia psicológica puede dañar la autoestima de las personas, con peores consecuencias incluso que el maltrato físico.</p>	<p style="text-align: center;">Ejemplos</p>
<p style="text-align: center;">Violencia SEXUAL</p> <p>Se ejerce a través de presiones físicas o psíquicas con el objetivo de imponer cualquier contacto sexual no deseado, el cual se lleva a cabo mediante coacción, intimidación o indefensión.</p>	<p style="text-align: center;">Ejemplos</p>

Hoja 1.3. Historia de Ana y Luis

Ana y Luis tienen 16 años y llevan saliendo juntos 3 meses. Se conocieron en el instituto y tardaron poco en hacerse novíos. Desde entonces pasan mucho tiempo juntos y se ven casi todos los días. A Luis le encanta el fútbol, juega y le dedica bastante tiempo; sin embargo, a Ana esto le parece mal. Le gustaría que le dedicara más tiempo a ella y suele decirle que es un egoísta y un “niñato”, que no entiende que ahora tiene novia y que, por tanto, no puede perder tanto tiempo con sus amigos y sus aficiones. El domingo pasado, después del partido, Luis fue a buscar a Ana a su casa, estaba bastante alterado porque habían vuelto a perder, pero a Ana no parecía importarle y le dijo que “no quería saber nada de sus chorradas”. Acabaron gritando e insultándose, aunque al final Luis le invitó al cine y se perdonaron. Seis meses después Ana y Luis siguen juntos, aunque siguen discutiendo mucho y cada vez se gritan e insultan más a menudo. Después de una semana enfadados, Luis esperaba que Ana fuera al partido del siguiente domingo, pero no fue así. Tan pronto acabó fue a buscarla y muy sobresaltado empezó a insultarla. Ana, enfadada, le pegó una bofetada; entonces Luis la empujó tirándola al suelo. Al día siguiente Luis llegó al instituto con un regalo para Ana, le pidió perdón. Ana lo entendió y todo volvió a estar bien.

Hoja 1.4. ¿Por qué se mantienen las relaciones de violencia?



CICLO DE LA VIOLENCIA

1. FASE DE TENSIÓN CRECIENTE:

La relación se vuelve más tensa. En algunos casos se pueden producir agresiones verbales o físicas de poca intensidad por parte de cualquiera de los miembros de la pareja. Las tensiones entre ellos se van acumulando.

2. FASE DE EXPLOSIÓN O AGRESIÓN:

La tensión acumulada en la fase anterior da lugar a la descarga en forma de agresiones físicas, psicológicas y/o sexuales. Se produce una falta de control y mayor gravedad de las lesiones tanto a nivel físico como psicológico. Finaliza cuando el agresor toma conciencia de la gravedad de los hechos.

3. FASE DE RECONCILIACIÓN, ARREPENTIMIENTO O "LUNA DE MIEL":

Esta fase se caracteriza por una amabilidad extrema, amor y conductas cariñosas por parte del agresor hacia la víctima. Muestra su arrepentimiento y trata de justificar o negar lo ocurrido.

Hoja 1.5. La escalada de la violencia



ESCALADA DE VIOLENCIA

Los ciclos siguen un orden ascendente: si la primera discusión implicó una amenaza o un insulto, posiblemente la siguiente supondrá un empujón, críticas constantes; la siguiente bofetadas, aislamiento, control; la próxima golpes graves, quemaduras...

PRESENTACIÓN
SESIONES 2 A 8

SESIÓN 2. Factores de riesgo y protección en las relaciones de pareja⁸

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aprender a detectar e identificar las situaciones que hacen más probable la aparición de agresiones.
2. Descubrir formas de relacionarse más enriquecedoras en las que se favorezca el respeto y la igualdad.
3. Reflexionar acerca de la propia relación de pareja.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

Esta sesión se integra en el módulo relacionándola con la sesión previa mediante la revisión de la tarea para casa. De este modo, la sesión se inicia con un repaso analizando brevemente las semejanzas entre los contenidos de la sesión anterior y la trama de las películas. Para ello, los monitores/as utilizarán el método socrático con el objetivo de ayudar al alumnado a extraer sus propias conclusiones. El procedimiento que se aplicará para el logro de los objetivos de la sesión consistirá en favorecer un proceso de aprendizaje continuo y reflexivo que permita, tanto construir e interiorizar, cómo identificar y hacer conscientes a los adolescentes de cuáles son los elementos que pueden influir en el desarrollo de conductas violentas. Se pretende asimismo que los adolescentes descubran cómo es una relación de pareja igualitaria y respetuosa y que sean capaces de auto-observar y autoevaluar sus propias relaciones de pareja.

Detectar las señales que podrían indicar posibles abusos en sus inicios o aún antes de que éstos se produzcan es fundamental de cara a la prevención de la violencia en la pareja. Así, la segunda actividad de la sesión tiene como objetivo ayudar a los jóvenes a identificar los indicios que deberían alertar a quienes comienzan una relación de pareja, permitiendo realizar una valoración adecuada de lo que sucede en cada relación. Un aspecto importante es presentar conflictos reales de la vida de la juventud, para lo cual es fundamental reproducir situaciones cercanas a sus problemas, empleando materiales diseñados de acuerdo a su nivel de desarrollo. Por consiguiente, para el desarrollo de

⁸ La presentación de las sesiones 2 a 8 incluye los apartados de “objetivos específicos”, “procedimiento y contenidos”, “conceptos clave”, “actividades” y “material”, pero no se incluye el “desarrollo de la sesión” por una cuestión de espacio.

esta segunda actividad se utilizarán las historias cruzadas de tres parejas jóvenes. A través del uso de ejemplos prácticos, los monitores/as explicaran brevemente qué es un factor de riesgo y, a continuación, el trabajo del alumnado se centrará en identificar los factores de riesgo presentes en cada una de las historias. Para el desarrollo de esta actividad, el alumnado trabajará en equipos heterogéneos que tendrán el objetivo de favorecer el aprendizaje cooperativo y generar espacios que concedan la oportunidad de participar activamente en la resolución de los “conflictos” que puedan surgir como consecuencia de las diferentes perspectivas de los miembros del grupo.

La información por sí sola no cambia las actitudes, ni convencer ni vencer parecen actitudes adecuadas, sino más bien proponer y enseñar a pensar. De esta forma se plantea una tercera actividad que tiene como objetivo que el alumnado descubra formas de relacionarse enriquecedoras y constructivas. La actividad consiste en una subasta donde los objetos a subastar son valores. La educación en valores como la tolerancia, el respeto, la comunicación y la cooperación es fundamental para el establecimiento de relaciones interpersonales saludables. Tras haber analizado los factores de riesgo para la violencia en la pareja en la actividad anterior, en esta actividad se pondrá el énfasis en las potencialidades de las relaciones más que en sus peligros. Esto es fundamental para evitar crear un clima de pesimismo entre los adolescentes y jóvenes, lo cual favorecería una actitud de desconfianza e insatisfacción.

Para la juventud puede resultar difícil hablar con sinceridad sobre lo que ocurre en sus relaciones de pareja y normalmente sólo refieren una parte de lo que está ocurriendo. No es fácil admitir que se está en una relación de maltrato y, si esto sucede, puede requerir un tiempo más o menos amplio hasta que la persona puede “*poner nombre*” a lo que le sucede. Particularmente la persona que maltrata, si no comprende que tiene un problema y que necesita ayuda, jamás intentará cambiar. En este sentido, un buen punto de partida es aprender a analizar y tomar conciencia de cómo es la propia relación de pareja. Así, como resumen e integración de la sesión, la tarea para casa consiste en que cada persona auto-observe su propia relación de pareja si la tiene (o tuviera en un pasado) e intente detectar qué potencialidades y factores de riesgo presenta (tal y como se ha realizado en la segunda actividad de la sesión empleando historias de otras personas). El fin último de esta actividad es que ellos mismos puedan darse cuenta si tienen un problema, tanto en el presente como para relaciones futuras, y si en alguna ocasión podrían llegar a necesitar la ayuda de un profesional. Para guiar

esta actividad se facilitará al alumnado un cuestionario. Esta tarea es personal y no será puesta en común en la próxima sesión, a menos que alguien desee preguntar algo.

CONCEPTOS CLAVE

✓ **Factores de Riesgo:** Son aquellas características de la persona o de su entorno que pueden facilitar que esta se vea inmersa en una relación violenta (como víctima o como agresor). Los factores de riesgo NO son determinantes. Es decir, el hecho de que estos factores estén presentes NO implica necesariamente que se vayan a producir situaciones de violencia, pero lo hace más probable. Cuantos más factores de riesgo presente un individuo mayor será la probabilidad de que este se implique en relaciones de pareja violentas, si bien este resultado no tiene por qué darse necesariamente.

✓ **Factores de protección:** Son aquellas características personales o del entorno que pueden proteger al individuo de verse involucrado en una relación de pareja violenta o, en el caso de que ya esté involucrado en una relación violenta, facilitar que abandone la misma.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Revisión de la actividad para casa

Actividad 2. Historias Cruzadas

Actividad 3. Valosubasta

Actividad 4. ¿Cómo es mi relación de pareja? (Actividad para casa)

MATERIAL

Hoja 2.1. Factores de riesgo

Hoja 2.2. Carta de Iván (Pareja Iván y Laura)

Hoja 2.3. Carta de Laura (Pareja Iván y Laura)

Hoja 2.4. Carta de Eva (Pareja Adrián y Eva)

Hoja 2.5. Carta de Adrián (Pareja Adrián y Eva)

Hoja 2.6. Carta de María (Pareja Alberto y María)

Hoja 2.7. Carta de Alberto (Pareja Alberto y María)

Hoja 2.8. Valosubasta

Hoja 2.9. ¿Cómo es mi relación de pareja?

SESIÓN 3. La identidad de género

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Enseñar a detectar y analizar críticamente los modelos sexistas que limitan las experiencias de hombres y mujeres y pueden llevar a justificar la violencia como una forma de resolver los problemas.
2. Favorecer la construcción de una identidad propia, libre de valores sexistas y basada en el respeto, la cooperación y la igualdad.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

A lo largo de esta sesión se apuesta por tratar los tres componentes de las actitudes (cognitivo, comportamental o conductual y afectivo) de manera conjunta. El componente cognitivo está formado por las opiniones, ideas, creencias, etc., que cada uno tenemos sobre las personas, objetos o acontecimientos, mientras que el comportamental o conductual está formado por el conjunto de nuestras actuaciones. Por su parte, el valorativo o afectivo está formado por los sentimientos que tenemos hacia los objetos, personas o los acontecimientos. Así, a lo largo de esta sesión, se trabajará fundamentalmente sobre los estereotipos sexistas que son aprendidos a través del proceso de socialización y que impiden que las personas interpreten libremente el hecho de ser hombre y mujer. Son múltiples y variados los canales por los cuales aprendemos a comportarnos de acuerdo a nuestro género: la familia, la escuela, los medios de comunicación, el lenguaje, la literatura, etc. Se pretende que los jóvenes tomen conciencia de la desigualdad todavía existente en algunos ámbitos entre hombres y mujeres y que, además, reflexionen sobre los mecanismos psicológicos y sociales que mantienen estas percepciones. Es importante ver no sólo como se han formado, sino también cómo se están manteniendo; haciendo hincapié en la gran resistencia al cambio de estas percepciones, así como del efecto del autocumplimiento y de las expectativas.

Tras la revisión de la actividad que debían realizar durante el periodo intercesiones, se propone una segunda actividad planteada con una metodología de preguntas/respuestas (juego-concurso), la cual servirá para transmitir y afianzar conocimientos fundamentales en torno a los estereotipos sexistas. Por su parte, la

tercera actividad de esta sesión tiene como objetivo fomentar una actitud más crítica ante la presión que ejercen los medios de comunicación y los mensajes, a menudo sexistas y discriminatorios, que se transmiten a través de diferentes medios como el publicitario. Para ello, el alumnado analizará varios anuncios presentados a través de diferentes soportes. Para terminar esta sesión, se propone una actividad para trabajar en el periodo intercesiones, la cual consistirá en analizar las percepciones personales que cada uno de nosotros tiene sobre su propia identidad. Escribir sobre nosotros mismos es un ejercicio que nos ayuda a comprender nuestro punto de vista. Con esta actividad se pretende reafirmar la identidad propia de los adolescentes más allá de los roles impuestos, ayudarles a construir metas acordes a sus propios valores sin tener que cumplir expectativas impuestas por los medios de comunicación, la publicidad, etc. , así como fomentar las potencialidades de cada persona libre de estereotipos sexistas y favoreciendo relaciones más igualitarias.

CONCEPTOS CLAVE

✓ ***Patriarcado***: Estructura básica de la mayoría de sociedades contemporáneas. Se caracteriza por la autoridad de los hombres sobre las mujeres y sus hijos, impuesta desde las instituciones. Para que se ejerza esa autoridad, el patriarcado debe dominar toda la organización de la sociedad, de la producción y el consumo a la política, el derecho y la cultura. Las relaciones interpersonales están también marcadas por la dominación y la violencia que se originan en la cultura y en las instituciones del patriarcado (Castells, 1998)⁹.

✓ ***Identidad sexual***: Definición o juicio que hace la persona de sí misma a partir de su figura corporal, basándose en las características biológicas y genitales.

✓ ***Género***: Características que la sociedad atribuye a las personas como masculinas o femeninas de una manera convencional, ya que suele basarse en estereotipos.

✓ ***Rol de género***: Papeles o conductas que socialmente se espera que cumplamos en función del género.

✓ ***Estereotipos sexistas***: Imágenes mentales o juicios muy simplificados que expresan de forma absoluta y poco flexible las características asignadas a cada sexo y

⁹ Castells, M. (1998). *La era de la información: Economía, Sociedad y Cultura* (Vol. 2). *El poder de la Identidad*. Madrid: Alianza Editorial.

que conllevan siempre la discriminación de alguno de los sexos (por ejemplo, la imagen de las mujeres siempre como “*amas de casa*”). Los estereotipos sexistas refuerzan en las niñas la pasividad, el servicio, la sensibilidad, la sumisión, etc.; y en los niños se refuerza la autonomía, la independencia, la libertad, la agresividad, etc.. Los estereotipos no analizan ni evalúan críticamente los hechos.

ACTIVIDADES



Actividad 1. ¿Cómo es mi relación de pareja? (Revisión de la actividad para casa)

Actividad 2. Hablamos con conocimiento.

Actividad 3. La publicidad, ¿qué nos vende?

Actividad 4. “Me gustaría ser...” (Actividad para casa)

MATERIAL



Hoja 3.1. Listado de preguntas

Hoja 3.2. La publicidad, ¿qué nos vende?

Hoja 3.3. Anuncios de revistas y periódicos

Hoja 3.4. ¿Cómo me gustaría ser...?

Sesión 4. La legitimidad de la violencia

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Concienciar de los mitos socioculturales y los modelos violentos que justifican y perpetúan la violencia.
2. Favorecer la concepción de la violencia como un proceso destructivo para la víctima, el agresor y el sistema social.
3. Observar críticamente el amor idealizado que nos llega a través de la literatura, la música y el cine.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

Desde el punto de vista de la prevención de la violencia, los medios de comunicación juegan un papel fundamental en la influencia de las opiniones, actitudes, valores, etc. Por lo que resulta fundamental actuar sobre estos materiales y plantear interrogantes, generar debates, despertar la curiosidad e incitar opiniones divergentes. Una vez revisada la actividad intersecciones, se plantea una segunda actividad que tiene el objetivo de analizar la influencia de los medios de comunicación, los cuales transmiten actitudes violentas e inciden en el desarrollo psicológico de las personas. Las películas, series, dibujos animados, anuncios, artículos periodísticos, videojuegos, etc. son un recurso interesante, atractivo y eficaz para transmitir valores, normas y actitudes, proporcionando una puerta abierta para asomarse a la realidad social y poder reflexionar, opinar y buscar posibles soluciones a los problemas. Esta actividad requiere que el alumnado haga una reflexión sobre sus propias creencias y formas de actuar y sea crítico con todo aquello que da por supuesto sin ningún tipo de cuestionamiento. No obstante, en esta dinámica también se va a aprender a identificar y a conocer en profundidad manifestaciones pacíficas, de resolución de conflictos de forma no violenta, experiencias de solidaridad, amistad, convivencia y respeto. Estos acontecimientos son, sin la menor duda, muy frecuentes en nuestro entorno (familia, amigos, vecinos, instituciones educativas, relaciones laborales, medios de comunicación, etc.); sin embargo, podemos no estar entrenados en detectarlos e incorporarlos a nuestro desarrollo personal. Tenemos mucha información sobre la violencia y la agresividad. En

cambio, nos es más difícil descubrir otras formas de relacionarse más enriquecedoras y constructivas. En congruencia con estas puntualizaciones, se introduce una técnica didáctica apropiada para la enseñanza-aprendizaje de los contenidos de la no violencia.

La segunda parte de la sesión consta de una dinámica (actividad tercera) en la que se trabajan principalmente los valores, las actitudes y las normas que rodean a la violencia como verdaderos mitos y prejuicios. Es imprescindible debatir los mitos que se asientan en la violencia, los cuales desgraciadamente prevalecen todavía en la actualidad arraigados en nuestra población y forman parte de nuestra identidad. Antes de terminar, como resumen e integración del módulo se hará un repaso de los aspectos más destacados de las dos sesiones que lo componen (actividad cuarta). Finalmente, se plantea una actividad para casa que tiene como objetivo observar y desmitificar el amor idealizado que nos llega a través del cine, la literatura, la música, etc. Esta actividad se propone ayudar a los jóvenes a discernir lo que significa estar enamorado de algunas manifestaciones idealizadas e irreales del amor, las cuales pueden ayudar a mantener relaciones tóxicas.

CONCEPTOS CLAVE

✓ **Violencia:** Uso excesivo e injusto de la fuerza de forma intencionada para ocasionar un efecto. Puede ser de diferentes tipos: física, psicológica y/o sexual. Un comportamiento violento se define por su potencialidad para causar daño (es decir, menoscabar la integridad de la otra persona) y buscar poder o dominio. La violencia implica una asimetría de los sujetos y la negación de la capacidad de la persona. La violencia es un fenómeno social y psicológico: social porque se desarrolla en un contexto de relaciones humanas y psicológico porque afecta a los individuos.

✓ **Socialización:** Proceso a través del cual las personas aprenden valores, actitudes, expectativas, roles, etc., los cuales se transmiten de generación en generación.

✓ **Mitos:** Interpretación errónea de la realidad. La cultura es un instrumento poderoso que influye en la manera de pensar, sentir y actuar. Sin embargo, en muchas ocasiones, esta forma de entender el mundo aparece rodeada de prejuicios y mitos. Específicamente en lo que se refiere a la violencia, este tipo de creencias se muestran muy arraigadas y extendidas entre la población (por ejemplo, cuando la mujer dice “no” lo que quiere decir es “sí”, si no se van es porque les gusta, en el caso de que tengan

hijos es mejor que aguanten, la violencia sólo existe en familias con pocos medios económicos, etc.).

ACTIVIDADES



Actividad 1. ¿Cómo me gustaría ser...? (Revisión de la actividad para casa)

Actividad 2. La violencia se refleja en...

Actividad 3. Nos movemos

Actividad 4: Conclusiones para recordar

Actividad 5. ¿El amor lo puede todo? (Actividad para casa)

MATERIAL



Artículos de revistas, periódicos, fotografías u otros materiales que reflejen escenarios de violencia.

Hoja 4.1. La violencia se refleja en...

Hoja 4.2. ¿Qué pienso sobre...?

Hoja 4.3. ¿El amor lo puede todo?

SESIÓN 5. Mi valía personal

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Entender qué es la autoestima y relacionarla de forma correcta con la violencia de género.
2. Tomar conciencia de la valoración que hacemos de nosotros mismos.
3. Reforzar la autoestima descubriendo posibilidades reales de cómo llevar a cabo esta mejora.
4. Responder asertivamente a las críticas.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

A lo largo de la presente sesión se realizarán una serie de actividades mediante las cuales se pretenden alcanzar los objetivos propuestos, los cuales hacen referencia al sentimiento de valía personal, el cual que resulta fundamental para disfrutar de la vida.

En primer lugar, se utiliza la actividad intersesiones para conceptualizar y analizar qué es el amor y desmitificar la visión romántica e incluso mágica que se ha concedido al amor y a la pareja en sucesivas generaciones. El objetivo último es que los jóvenes tomen conciencia de que antes que pareja se es persona.

A continuación, se dará paso a la segunda actividad mediante la lectura de un caso verídico en el cuál se enfoca el error de las parejas que miran por los ojos de la otra persona y se juzgan según los criterios de sus respectivas parejas, infravalorando la importancia de mantener espacios personales, aficiones y amistades diferenciados. A través de un debate guiado se pretende llegar a una definición de la autoestima como la forma en que una persona se valora a sí misma y a lo que es capaz de hacer. Para reflexionar sobre la importancia de desarrollar una buena autoestima y los beneficios que ello puede generar, se señalan unas frases que podemos aplicar en nuestras vidas. Se subrayará asimismo la relación existente entre la autoestima y la violencia de género, siendo esencial que el alumnado encuentre un reflejo de este conocimiento en casos prácticos, reales, que ellos mismos sugieran. Al principio de la actividad los monitores/as tendrán un papel más directivo, para posteriormente desempeñar un papel secundario de moderadores.

La segunda parte de la sesión se centra en el manejo de las críticas y descalificaciones como una habilidad a aprender. ¿Por qué las críticas afectan tanto a algunas personas, mientras que otras permanecen inmutables ante la crítica más demoledora? Así, se dará paso a un trabajo centrado en aprender a afrontar la desaprobación sin miedo y se enseñarán pasos concretos para superar y eliminar la vulnerabilidad ante las críticas. Para comenzar a practicar esta habilidad se propone una dinámica en la que los alumnos ensayarán la respuesta a las críticas en un contexto de aprendizaje guiado.

Finalmente, para fortalecer su valía personal, el alumnado realizará en el período intersecciones un ejercicio individual en el que, a través del dibujo de un árbol, se identifica aquello que le gusta y que no le gusta de sí mismo, así como la forma de modificar lo que no le gusta. Se destacará la importancia de tener en consideración nuestro lado positivo como una valiosa herramienta para mejorar aquellas cosas que no nos gustan de nosotros mismos. Se sugiere que este trabajo se haga de manera individual para potenciar la reflexión, la toma de decisiones, la capacidad de expresar los sentimientos y las opiniones, el pensamiento autónomo, etc., y para evitar dejarse llevar por la iniciativa de otras personas.

CONCEPTOS CLAVE



✓ **Autoestima:** Juicio o valoración que una persona hace acerca de sí misma. Tiene que ver con la aceptación de sí mismo, con quererse y aceptarse con las propias cualidades, defectos y limitaciones.

✓ **Pensamientos negativos automáticos:** Son pensamientos automáticos e involuntarios que nos vienen a la mente sin desearlos, ofreciéndonos una visión oscura, negativa y distorsionada de uno mismo, del mundo y de los demás.

✓ **Estrategias para fomentar la autoestima:** Técnicas que mejoran la valoración positiva y la aceptación de uno mismo.

✓ **Críticas constructivas y destructivas:** Roca (2003)¹⁰ suele considerar una crítica constructiva cuando: “1) el comportamiento criticado es algo que puede cambiarse; 2) se cuida la forma en que se expresa para intentar que no resulte hiriente

¹⁰ Roca, E. (2003). *Cómo mejorar tus habilidades sociales: Programa de asertividad, autoestima e inteligencia emocional*. Valencia: ACDE Ediciones.

para quien la recibe; 3) se hace porque se aprecia al otro y se le quiere ayudar y 4) se desea mantener una buena relación”. Por su parte, las críticas destructivas “se formulan sin tratar de comprender el punto de vista de quien las recibe, magnifican el fallo cometido, no indican al otro cómo podría mejorar o censuran cosas que no pueden cambiarse o mejorarse (p. ej., cosas pasadas)”.

ACTIVIDADES

Actividad 1. ¿El amor lo puede todo? (Revisión de la actividad para casa)

Actividad 2. Mi pareja lo es todo para mí

Actividad 3. ¿Las críticas te afectan?

Actividad 4. El Ginkgo (Actividad para casa)

MATERIAL

Hoja 5.1. No consigo hacer lo que yo quiero

Hoja 5.2. La autoestima

Hoja 5.3. ¿Qué podemos hacer para responder a una crítica?

Hoja 5.4. El Ginkgo

Diapositiva 5.1. ¿Qué podemos hacer para responder a una crítica?

SESIÓN 6. La comunicación

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Diferenciar los comportamientos y estilos de comunicación agresivos, pasivos y asertivos.
2. Aprender a pedir cambios de conducta de forma asertiva.
3. Posibilitar que cada uno se descubra como una persona capaz de pensar, sentir y actuar de forma autónoma.
4. Tomar conciencia de los derechos propios y ajenos y aprender a defenderlos asertivamente.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

El desarrollo de las habilidades de comunicación es una de las principales condiciones para prevenir la violencia y representa un recurso imprescindible para el desarrollo del programa. Una de las principales habilidades de comunicación para poder discutir de forma constructiva es la asertividad. Esto se pondrá en conexión con parte de los contenidos analizados en la sesión anterior (responder asertivamente a las críticas), dotando de coherencia a los contenidos trabajados en las diferentes sesiones. A lo largo de esta sesión se hará hincapié en explicar y aclarar las diferencias entre los estilos de comunicación pasivo, agresivo y asertivo, así como las implicaciones prácticas del uso de cada uno de estos estilos comunicativos.

Se comienza la sesión con la puesta en común de la tarea para casa, cuya temática está en estrecha relación con el resto de la sesión. Mediante el método socrático o la lluvia de ideas se irán extrayendo ideas importantes sobre la actividad. El resto de actividades que se proponen para esta sesión están orientadas a poner en práctica las habilidades de comunicación asertiva, para lo que se utiliza el *rol playing*, el modelado y el moldeado como técnicas fundamentales para la adquisición de las mismas. Hay que tener en cuenta que la asertividad no es algo innato ni se hereda, sino que se va aprendiendo, por lo que cuanto más se practique, mejor se aprenderá y más fácil será ponerlo en práctica.

De cara a la generalización de lo aprendido en la sesión y para tomar conciencia de nuestros derechos se presentan los “derechos asertivos” como complemento a los derechos que figuran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos. Defender los derechos personales consiste en comunicar a otras personas que no han tenido en cuenta nuestro punto de vista, que nos están tratando injustamente o que nos piden que hagamos una cosa cuando no estamos de acuerdo o nos perjudica. Entre las ventajas de defender estos derechos están: (1) defender los legítimos derechos del que comunica sus necesidades, deseos, opiniones, etc.; (2) fortalecer la autoestima; (3) concienciar de las estrategias para el afrontamiento de la presión grupal; y (4) la satisfacción por defender nuestros derechos, logrando la aceptación y respeto por parte de los demás de nuestros sentimientos, deseos y necesidades.

CONCEPTOS CLAVE



✓ ***Estilos de comunicación:*** Rol que adopta una persona en una determinada interacción. Los tres estilos de comunicación son el agresivo, el pasivo o sumiso y el asertivo.

✓ ***Conducta asertiva o socialmente hábil:*** Es la capacidad de hacer valer los propios derechos, expresar los sentimientos, opiniones y deseos de forma adecuada, clara y directa, sin agresividad ni pasividad, y sin dejarse manipular ni manipular a los demás.

✓ ***Conducta pasiva:*** Transgresión de los propios derechos al no ser capaz de expresar abiertamente sentimientos, pensamientos y opiniones o al expresarlos de una manera auto-derrotista, con disculpas y con falta de confianza.

✓ ***Conducta agresiva:*** Defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de las otras personas. La conducta agresiva puede expresarse de manera directa e indirecta. La conducta verbal directa incluye insultos, amenazas, comentarios hostiles o humillantes. El componente no verbal puede incluir miradas intensas, gestos amenazantes u hostiles. La agresión verbal indirecta incluye murmuraciones maliciosas y comentarios sarcásticos y rencorosos. El componente no verbal puede incluir gestos físicos realizados mientras la atención de la otra persona se dirige hacia otro lugar o actos físicos dirigidos hacia otras personas u objetos.

✓ **Comunicación verbal:** Aptitud específica de expresarse por medio de la palabra hablada o escrita. La comunicación verbal y la no verbal forman siempre una unidad a la hora de expresar cualquier mensaje.

✓ **Comunicación no verbal:** La comunicación no verbal se refiere a características motoras (posturas, expresiones faciales, contacto ocular, gesticulación, etc.), paralingüísticas (velocidad, volumen, altura de la voz, timbre, acentuación, etc.) o características generales del comunicador como la apariencia física. Si el lenguaje del cuerpo y el hablado no concuerdan o, incluso, se contradicen, las personas no acabarán por captar el mensaje y se inclinarán siempre en caso de duda por el lenguaje del cuerpo. “Sólo las palabras pueden mentir, el cuerpo nunca”.

ACTIVIDADES

Actividad 1. El Ginkgo (Revisión de la actividad para casa)

Actividad 2. Nuestras conversaciones

Actividad 3. Ponemos nombres

Actividad 4: “Quiero que...”

Actividad 5. Mis derechos (Actividad para casa)

MATERIAL

Hoja 5.1. Los apuntes

Hoja 5.2. Estilos de comunicación

Hoja 5.3. Situación 1

Hoja 5.4. Situación 2

Hoja 5.4. Situación 3

Hoja 5.4. Situación 4

Hoja 5.4. Situación 5

Hoja 5.4. Situación 6

Hoja 5.4. Mis derechos

Sesión 7. El mundo emocional: la ira

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Aprender a identificar y reconocer las distintas emociones propias y ajenas.
2. Comprender qué son las emociones (en particular la ira) y su funcionalidad.
3. Aprender a responder adecuadamente al estado emocional de ira y a vivir las situaciones de conflicto como una oportunidad de crecimiento personal y social.
4. Detectar y hacerse consciente de las conductas impulsivas, así como de sus consecuencias negativas.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

La vida emocional de las personas es más variada e intensa de lo que parece a simple vista. La conciencia emocional es la capacidad de reconocer, identificar y percibir las distintas emociones que puede experimentar una persona. En nuestra sociedad, la expresión de sentimientos no es común y se constata la dificultad para “poner nombre” a los distintos estados emocionales. Uno de los requisitos prioritarios para controlar las emociones implica primero identificarlas y esta capacidad se desarrolla a partir del aprendizaje y la práctica. Por lo tanto, es necesario aprender a reconocer, identificar y percibir adecuadamente esa vida emocional que cada uno tiene en su interior; así como aprender a “ponerse en el lugar del otro” para conocer así sus sentimientos y responder adecuadamente.

Antes de comenzar esta sesión, se retomará la actividad para casa (“Mis derechos”) favoreciendo la cohesión entre las diferentes sesiones. A partir de situaciones personales del alumnado se enlazarán el tema de los derechos asertivos con las emociones, haciendo reflexionar al alumnado acerca de sus emociones y las de las otras personas ante diferentes situaciones en las que tuvieran que defender sus derechos. A continuación, se propondrá una dinámica consistente en identificar distintas emociones a través de fotografías e imágenes de periódicos y revistas. Una vez completada esta actividad, los monitores/as pasarán a explicar qué son las emociones, para qué sirven y su funcionalidad en la de vida del ser humano. Es importante que se

consoliden en el alumnado actitudes responsables, coherentes con un compromiso personal y social.

La segunda parte de la sesión comenzará con la descripción de una situación real o ficticia a través de la cual se pretende enseñar a los adolescentes a detectar y tomar conciencia de los comportamientos impulsivos, así como comprender la secuencia pensamiento-emoción-comportamiento. Además, se pretende que el alumnado reflexione sobre las consecuencias de sus comportamientos a corto plazo y a largo plazo. Las reflexiones de esta dinámica llevarán a los monitores/as a dar una explicación sobre la ira como emoción, la cual forma parte de las “*respuestas de ataque o huida*” y es necesaria para la supervivencia del ser humano. Sin embargo, la ira puede convertirse en una emoción desadaptativa y problemática. El objetivo no es que desaparezca esta emoción, ya que es necesaria, sino aprender a controlarla y a expresarla adecuadamente. Para ello, esta última actividad de la sesión se centrará en el entrenamiento en diferentes estrategias de control de la ira.

CONCEPTOS CLAVE

✓ **Emoción:** Un sentimiento o estado de ánimo que aparece como una reacción ante una situación e incluye o se expresa a través de un componente físico (sudoración, aumento del ritmo del corazón, palidez, etc.), un componente cognitivo (pensamientos, creencias, atribuciones, etc.) y un componente motor (correr, llorar, marchar, etc.).

✓ **Ira:** Respuesta de irritación, de furia, de enojo o cólera producida por alguna circunstancia que creemos que ha vulnerado nuestros derechos básicos, nuestra autoestima o nuestra dignidad personal. Se manifiesta mediante comportamientos de hostilidad (Vallés y Vallés, 2000)¹¹.

✓ **Agresividad:** Tendencia o conjunto de tendencias que se actualizan en conductas dirigidas a dañar a otro, a destruirlo, a contrariarlo, a humillarlo, etc. (Yubero, Larrañaga y Morales, 2003)¹².

✓ **Agresión:** Es todo acto que concreta dicha capacidad agresiva, por lo que suele definirse principalmente por acciones específicas (empujón, insulto, bofetada, etc.)

¹¹ Vallés, A. y Vallés, C. (2000). *Inteligencia emocional: Aplicaciones educativas*. Madrid: EOS.

¹² Yubero, S., Larrañaga, E. y Morales, J. F. (Coords.). (2003). *La sociedad educadora*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla la Mancha.

✓ **Empatía:** Es la habilidad cognitiva para reconocer y comprender los sentimientos de los demás. Hace referencia a la experiencia vicaria de una emoción que es congruente con la emoción de la otra persona. Implica la capacidad de discriminar e identificar los estados emocionales de los otros, la capacidad de adoptar la perspectiva o el rol del otro y la evocación de una respuesta afectiva compartida (Vallés y Vallés, 2000).

✓ **Estrategias de autocontrol:** Técnicas o estrategias para facilitar el control o modificar las conductas a través de distintos procedimientos para alcanzar metas a corto y largo plazo.

ACTIVIDADES



Actividad 1. Mis derechos (Revisión de la actividad para casa)

Actividad 2. Mis fotografías

Actividad 3. Las emociones

Actividad 4: “Perdí los nervios en...”

Actividad 5: La ira y las estrategias de autocontrol

MATERIAL



Hoja 7.1. Las fotografías

Hoja 7.2. Estrategias de control de la ira

SESIÓN 8. Y tú ¿qué puedes hacer?, ¿quién me orienta?

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Comprender el alcance de los efectos negativos que la violencia produce en las personas implicadas.
2. Adquirir estrategias de afrontamiento frente a la violencia en la pareja.
3. Afianzar los recursos personales aportados por el programa e informar de nuevos recursos institucionales.
4. Despedida y cierre del programa.

PROCEDIMIENTO Y CONTENIDOS

Esta sesión supone el cierre del programa. En la primera actividad, dirigida a la aplicación del proceso de toma de decisiones en la vida cotidiana, se presenta un texto sobre el que se analiza una situación de violencia en una relación de noviazgo. Tras leer o representar el texto, se analizarán las consecuencias y los daños asociados a este tipo de relaciones, así como las ventajas e inconvenientes de romper una relación violenta. La segunda actividad de la sesión se dirige a dotar a los adolescentes de estrategias de afrontamiento ante situaciones de violencia en la pareja, propias o ajenas. Para prevenir la violencia y resolver los conflictos conviene estimular la empatía, ya que existe una relación entre la empatía y el rechazo de la violencia. Por ejemplo, los jóvenes que llevan a cabo episodios violentos son incapaces de sentir empatía por sus víctimas, mostrando el trabajo sobre esta variable resultados eficaces en el tratamiento psicológico de los problemas de violencia en la pareja.

Además, es fundamental que las personas que viven en un clima de violencia sepan a dónde acudir, a qué teléfonos pueden llamar, qué pasos deben dar según las leyes de cada país, etc. Las personas próximas a las víctimas y a los agresores juegan un papel importante en la detección de la violencia. En este sentido, tener conocimiento de dónde acudir a pedir ayuda en caso de encontrarse en una relación violenta es un soporte esencial a la hora de minimizar el riesgo de agresiones futuras, así como para prevenir la cronificación de los abusos y de sus secuelas físicas y/o psicológicas. Con este fin, se proporcionará información de diferentes tipos de recursos disponibles en nuestra

comunidad donde los jóvenes podrían dirigirse en caso de tener alguna duda o problema relacionado con la violencia en la pareja.

Para finalizar la sesión y el programa se proponen un par de dinámicas dirigidas a recoger de forma integral todo lo trabajado a lo largo del programa. A través de estas dinámicas se apuesta por los valores y capacidades del alumnado como agentes de cambio y transformación, buscando nuevas soluciones y alternativas a los problemas. Es importante que los monitores/as se despidan y cierren el programa en un clima distendido y positivo.

CONCEPTOS CLAVE

✓ **Culpa:** La culpa es condenarse moralmente por la realización de un acto negativo. La explicación está en mi esencia malvada, mi castigo es sentirme avergonzado, humillado ante los demás y ante mí mismo. Puedo llegar a olvidarlo pero nunca llegaré a entenderlo y a aceptarlo. No aprendo nada de este tipo de experiencias. Sentir culpa indica que se reconoce que algo se ha hecho mal y la persona se arrepiente de lo ocurrido. Sin embargo, la culpabilidad supone un sufrimiento elevado, la persona se siente como si estuviera encadenada y no se puede liberar. Incluso cuando afloran los sentimientos de culpa no siempre se realizan comportamientos destinados a subsanar el daño cometido y quedar en paz consigo mismo y con los otros.

✓ **Responsabilidad:** La responsabilidad es aceptar y admitir mi grado de participación real en una conducta negativa, produciendo un dolor sano que me permite aprender de la experiencia, dando oportunidad de mejorar y de reducir la probabilidad de volver a fallar. La persona responsable se siente en deuda de reparar el daño cometido, lo cual le lleva a solucionar el problema de la mejor forma posible.

✓ **Consecuencia:** Hecho que se sigue o resulta necesariamente de otro.

✓ **Resolución de problemas:** Estrategia para hallar soluciones a cualquier tipo de problema.

ACTIVIDADES

Actividad 1. Solo Mía

Actividad 2. Las consecuencias

Actividad 3. Construir

Actividad 4: Recursos de Ayuda

Actividad 5: Cierre y despedida

Dinámica 1: El eslogan

Dinámica 2: Un deseo

MATERIAL



Hoja 8.1. Sólo Mía

Hoja 8.2. SÍ ayudo/NO ayudo

Hoja 8.3. ¿Dónde puedes acudir?

APÉNDICE 2

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DEL PRIMER ESTUDIO

CUESTIONARIO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Pseudónimo: _ _ _ _ _

El cuestionario que te presentamos a continuación tiene como objetivo conocer mejor las relaciones interpersonales de los jóvenes y adolescentes. El concepto de novio/a se entiende como una relación corta o duradera con cierta implicación afectiva.

Vamos a plantearte una serie de preguntas para que las contestes de forma sincera y objetiva. El cuestionario es anónimo y nadie, excepto el equipo de la universidad, tendrá acceso a él.

Marca con una cruz, redondel o rellena el cuadro correspondiente para contestar a cada una de las preguntas. Puedes rectificar si quieres y en cualquier caso si tienes alguna duda, plantéasela al encargado/a del aula.

A

EDAD: _____

SEXO: ☐ Hombre ☐ Mujer

NACIONALIDAD (Especifique cual): _____

ESTUDIOS Y CURSO: _____

CENTRO DE ENSEÑANZA: _____

1.- ¿Cuál es tu orientación sexual? ☐ Heterosexual ☐ Homosexual ☐ Bisexual

2.- ¿A qué edad tuviste tu primer novio/a? _____ (Si no has tenido ningún novio/a indícalo y continúa en la sección C)

3.- ¿Cuántos novios/as has tenido? _____

4.- ¿Cuánto tiempo ha durado tu relación de noviazgo más larga?

Nº de meses _____

Nº de semanas _____

8.- ¿Cuánto tiempo llevas saliendo con tu novio/a?

Nº de meses _____

Nº de semanas _____

5.- ¿Estás saliendo con alguien actualmente?

☐ SI (si la respuesta es SI, completa las preguntas de la 6 a la 11)

☐ NO (si la respuesta es NO, continúa en la sección B)

9.- ¿Cada cuánto tiempo os veis?

☐ Menos de una vez al mes

☐ Una vez al mes

☐ Una vez cada 2 semanas

☐ Una vez a la semana

☐ Algunas veces a la semana

☐ Todos los días

☐ Más de una vez al día

6.- ¿Qué edad tiene tu novio/a? _____

7.- ¿Cómo describirías la relación con tu novio/a?

☐ Nueva (hemos comenzado a salir juntos)

☐ Casual (salimos con otros chicos/as)

☐ Estable (estamos juntos y no salimos con otros chicos/as)

☐ Seria (hacemos planes juntos para el futuro)

☐ Estamos comprometidos en matrimonio

10.- ¿Qué crees que sucederá con esta relación en el futuro?

☐ Nos casaremos

☐ Seguiremos saliendo juntos

☐ Yo romperé con él/ella

☐ Él/ella romperá conmigo

11.- Indica tu grado de satisfacción en tu pareja actual:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B La siguiente es una lista de las cosas que tú o tu novio/a habéis hecho mientras discutíais. Marca la casilla en función de las veces que han sucedido cada una de las opciones en tu ACTUAL relación. Si actualmente no tienes novio/a completa las preguntas de acuerdo a tu relación MÁS RECIENTE.

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
1	¿Tú has discutido de forma tranquila?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha discutido de forma tranquila?	1	2	3	4	5
2	¿Tú has buscado información para apoyar tu punto de vista?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha buscado información para apoyar su punto de vista?	1	2	3	4	5
3	¿Tú has llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	1	2	3	4	5
4	¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?	1	2	3	4	5
5	¿Tú te has molestado al hablar de un tema y/o te has negado a hacerlo?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a se ha molestado al hablar de un tema y/o se ha negado a hacerlo?	1	2	3	4	5
6	¿Tú te has marchado molesto/a de la habitación, de la casa o del lugar dónde estabais discutiendo?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a se ha marchado molesto/a de la habitación, de la casa o del lugar dónde estabais discutiendo?	1	2	3	4	5
7	¿Tú has llorado como consecuencia de una discusión?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha llorado como consecuencia de una discusión?	1	2	3	4	5
8	¿Tú has dicho o hecho algo para fastidiar o “picar” a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha dicho o hecho algo para fastidiarte o “picarte”?	1	2	3	4	5
9	¿Tú has amenazado con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha amenazado con golpearte o lanzarte algún objeto?	1	2	3	4	5
10	¿Tú has intentado sujetar físicamente a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha intentado sujetarte físicamente?	1	2	3	4	5
11	¿Tú has lanzado algún objeto a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha lanzado algún objeto?	1	2	3	4	5
12	¿Tú has golpeado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha golpeado?	1	2	3	4	5

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
13	¿Tú has empujado o agarrado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha empujado o agarrado?	1	2	3	4	5
14	¿Tú has abofeteado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha abofeteado?	1	2	3	4	5
15	¿Tú has pateado o mordido a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha pateado o mordido?	1	2	3	4	5
16	¿Tú has intentado ahogar a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha intentado ahogar?	1	2	3	4	5
17	¿Tú has dado una paliza a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha dado una paliza?	1	2	3	4	5
18	¿Tú has amenazado a tu novio/a con un cuchillo o algún arma?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha amenazado con un cuchillo o algún arma?	1	2	3	4	5

La siguiente es una lista de las cosas que tú o tu novio/a habéis hecho mientras discutíais. Marca la casilla en función de las veces que han sucedido cada una de las opciones en tu ACTUAL relación. Si actualmente no tienes novio/a completa las preguntas de acuerdo a tu relación MÁS RECIENTE.

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
1	He intentado que mi novio/a no hable o vea a su familia.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a intenta que yo no hable o vea a mi familia.	1	2	3	4	5
2	He intentado poner en contra de mi novio/a a su familia y amigos.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a ha intentado poner a mi familia y amigos en contra mía.	1	2	3	4	5
3	He intentado que mi novio/a deje de hacer cosas para estar conmigo.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a intenta que yo deje de hacer cosas para estar con él/ella.	1	2	3	4	5
4	He amenazado a mi novio/a con irme con otro/a.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a me ha amenazado con irse con otra/o.	1	2	3	4	5
5	He culpado a mi novia/o de provocar mi conducta violenta.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a me culpa de provocar su conducta violenta.	1	2	3	4	5
6	Culpo a mi novio/a de mis problemas.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a me culpa de sus problemas.	1	2	3	4	5
7	He amenazado con dejar la relación.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a ha amenazado con dejar la relación.	1	2	3	4	5

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
8	He estado celoso/a y sospechaba de los amigos/as de mi novia/o.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a ha estado celoso/a y sospechaba/o de mis amigos/as.	1	2	3	4	5
9	He estado celoso/a de otros/as chicos/as.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a ha estado celoso/a de otras/os chicos/as.	1	2	3	4	5
10	Compruebo lo que hace mi novio/a y exijo que me diga donde ha estado.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a comprueba lo que hago y me exige que le diga donde he estado.	1	2	3	4	5
11	Acuso a mi novio/a de salir con otro/a chico/a.	1	2	3	4	5
	Mi novio/a me acusa de salir con otro/a chico/a.	1	2	3	4	5

C Debajo encontrarás una lista de situaciones y de cómo reacciona la gente ante ellas. **MARCA TU GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO CON LA REACCIÓN SUBRAYADA**

	1. Total de ACUERDO	2. De ACUERDO	3. Algo de ACUERDO	4. Algo en DESACUERDO	5. En DESACUERDO	6. Total en DESACUERDO	
1							Marcos llama “puta” a Tina delante de sus amigos. <u>Tina le da una bofetada.</u>
2							David sigue a María y no la deja sola. <u>María le empuja para apartarle de su lado.</u>
3							Toni está molestando a Rosa por su nuevo corte de pelo, y le dice que parece un caniche. Rosa se enfada mucho con él y <u>le empuja.</u>
4							Tomás y Yolanda discuten y empiezan a perder el control. Tomás comienza a empujar a Yolanda y no se detiene, entonces, <u>Yolanda le da una bofetada.</u>
5							Luis se entera de que Alicia ha estado saliendo con alguien más a sus espaldas. Él se enfada mucho y <u>le da una bofetada.</u>
6							Laura no deja de reírse de Lorenzo delante de sus amigos. Lorenzo pierde el control y <u>la empuja.</u>
7							Miguel sorprende a Carmen coqueteando con Roberto. Miguel se enfada mucho y <u>golpea a Roberto</u> por coquetear con Carmen.
8							Alberto se enfada mucho con Alejandra cuando ella intenta romper con él, entonces, <u>Alberto le da una bofetada.</u>

9	Sandra se burla de Juan en una fiesta diciendo que es demasiado estúpido como para aprobar Literatura, sin dejar de hacerlo, entonces Juan pierde el control y <u>da un golpe a Sandra</u> .	1	2	3	4	5	6
10	Ana ve a Javier coqueteando con Raquel. Ana se enfada mucho y <u>golpea a Raquel</u> , diciéndole que se aparte y que se mantenga alejada de él.	1	2	3	4	5	6

La siguiente es una lista de cosas que la gente hace cuando está molesta o enfadada. Valora con qué frecuencia SE PUEDE JUSTIFICAR que un novio/a haga alguna de ellas (es decir, que esté bien que lo haga o que sea apropiado). CONTESTAR LAS DOS COLUMNAS, TANTO PARA LAS MUJERES COMO PARA LOS HOMBRES.

1. NUNCA está justificado	2. Justificado en situaciones EXTREMAS	3. Justificado en POCAS ocasiones	4. Justificado en ALGUNAS ocasiones	5. Justificado en MUCHAS ocasiones
---------------------------	--	-----------------------------------	-------------------------------------	------------------------------------

¿Está justificado para las mujeres...?						¿Está justificado para los hombres...?				
1	2	3	4	5	Insultar o amenazar al novio/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Mostrarse malhumorado al hablar sobre un tema.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Marcharse repentinamente de la habitación, casa o lugar de la discusión.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Hacer o decir algo para que el novio/a se moleste.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	No dejar que el novio/a vea o hable con su familia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Poner a la familia o amigos del novio/a en su contra.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	No dejar que el novio/a haga cosas para estar contigo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Interferir en la relación con miembros de su familia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Estar celoso/a de sus amigos/as y sospechar de ellos/ellas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Ponerse celoso/a de otros/as chicos/chicas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Comprobar lo que él/ella hace y exigir que diga donde ha estado.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Acusar al novio/a de salir con otro chico/a.	1	2	3	4	5

APÉNDICE 3

PROTOCOLO DE EVALUACIÓN DEL SEGUNDO Y TERCER ESTUDIO

CUESTIONARIO DE RELACIONES INTERPERSONALES

Pseudónimo: _ _ _ _ _

El cuestionario que te presentamos a continuación tiene como objetivo conocer mejor las relaciones interpersonales de los jóvenes y adolescentes. El concepto de novio/a se entiende como una relación corta o duradera con cierta implicación afectiva.

Vamos a plantearte una serie de preguntas para que las contestes de forma sincera y objetiva. El cuestionario es anónimo y nadie, excepto el equipo de la universidad, tendrá acceso a él.

Marca con una cruz, redondel o rellena el cuadro correspondiente para contestar a cada una de las preguntas. Puedes rectificar si quieres y en cualquier caso si tienes alguna duda, plantéasela al encargado/a del aula.

A

EDAD: _____

SEXO: ☐ Hombre ☐ Mujer

NACIONALIDAD (Especifique cual): _____

ESTUDIOS Y CURSO: _____

CENTRO DE ENSEÑANZA: _____

1.- ¿Cuál es tu orientación sexual? ☐ Heterosexual ☐ Homosexual ☐ Bisexual

2.- ¿A qué edad tuviste tu primer novio/a? _____ (Si no has tenido ningún novio/a indícalo y continúa en la sección C)

3.- ¿Cuántos novios/as has tenido? _____

4.- ¿Cuánto tiempo ha durado tu relación de noviazgo más larga?

Nº de meses _____

Nº de semanas _____

8.- ¿Cuánto tiempo llevas saliendo con tu novio/a?

Nº de meses _____

Nº de semanas _____

5.- ¿Estás saliendo con alguien actualmente?

☐ SI (si la respuesta es SI, completa las preguntas de la 6 a la 11)

☐ NO (si la respuesta es NO, continúa en la sección B)

9.- ¿Cada cuánto tiempo os veis?

☐ Menos de una vez al mes

☐ Una vez al mes

☐ Una vez cada 2 semanas

☐ Una vez a la semana

☐ Algunas veces a la semana

☐ Todos los días

☐ Más de una vez al día

6.- ¿Qué edad tiene tu novio/a? _____

7.- ¿Cómo describirías la relación con tu novio/a?

☐ Nueva (hemos comenzado a salir juntos)

☐ Casual (salimos con otros chicos/as)

☐ Estable (estamos juntos y no salimos con otros chicos/as)

☐ Seria (hacemos planes juntos para el futuro)

☐ Estamos comprometidos en matrimonio

10.- ¿Qué crees que sucederá con esta relación en el futuro?

☐ Nos casaremos

☐ Seguiremos saliendo juntos

☐ Yo romperé con él/ella

☐ Él/ella romperá conmigo

11.- Indica tu grado de satisfacción en tu pareja actual:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

B La siguiente es una lista de las cosas que tú o tu novio/a habéis hecho mientras discutíais. Marca la casilla en función de las veces que han sucedido cada una de las opciones en tu ACTUAL relación. Si actualmente no tienes novio/a completa las preguntas de acuerdo a tu relación MÁS RECIENTE.

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
1	¿Tú has discutido de forma tranquila?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha discutido de forma tranquila?	1	2	3	4	5
2	¿Tú has buscado información para apoyar tu punto de vista?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha buscado información para apoyar su punto de vista?	1	2	3	4	5
3	¿Tú has llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha llamado o intentado llamar a otra persona para que ayude a arreglar las cosas?	1	2	3	4	5
4	¿Tú has insultado o maldecido a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha insultado o maldecido?	1	2	3	4	5
5	¿Tú te has molestado al hablar de un tema y/o te has negado a hacerlo?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a se ha molestado al hablar de un tema y/o negado a hacerlo?	1	2	3	4	5
6	¿Tú te has marchado molesto/a de la habitación, de la casa o del lugar dónde estabais discutiendo?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a se ha marchado molesto/a de la habitación, de la casa o del lugar dónde estabais discutiendo?	1	2	3	4	5
7	¿Tú has llorado como consecuencia de una discusión?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha llorado como consecuencia de una discusión?	1	2	3	4	5
8	¿Tú has dicho o hecho algo para fastidiar o “picar” a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha dicho o hecho algo para fastidiarte o “picarte”?	1	2	3	4	5
9	¿Tú has amenazado con golpear o lanzar algún objeto a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha amenazado con golpearte o lanzarte algún objeto?	1	2	3	4	5
10	¿Tú has intentado sujetar físicamente a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a ha intentado sujetarte físicamente?	1	2	3	4	5
11	¿Tú has lanzado algún objeto a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha lanzado algún objeto?	1	2	3	4	5
12	¿Tú has golpeado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha golpeado?	1	2	3	4	5

		Nunca	Rara vez	Algunas veces	A menudo	Muy a menudo
13	¿Tú has empujado o agarrado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha empujado o agarrado?	1	2	3	4	5
14	¿Tú has abofeteado a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha abofeteado?	1	2	3	4	5
15	¿Tú has pateado o mordido a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha pateado o mordido?	1	2	3	4	5
16	¿Tú has intentado ahogar a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha intentado ahogar?	1	2	3	4	5
17	¿Tú has dado una paliza a tu novio/a?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha dado una paliza?	1	2	3	4	5
18	¿Tú has amenazado a tu novio/a con un cuchillo o algún arma?	1	2	3	4	5
	¿Tu novio/a te ha amenazado con un cuchillo o algún arma?	1	2	3	4	5

C Debajo encontrarás una lista de situaciones y de cómo reacciona la gente ante ellas. MARCA TU GRADO DE ACUERDO O DESACUERDO CON LA REACCIÓN SUBRAYADA

1. Total de ACUERDO	2. De ACUERDO	3. Algo de ACUERDO	4. Algo en DESACUERDO	5. En DESACUERDO	6. Total en DESACUERDO
---------------------	---------------	--------------------	-----------------------	------------------	------------------------

1	Marcos llama “puta” a Tina delante de sus amigos. <u>Tina le da una bofetada.</u>	1	2	3	4	5	6
2	David sigue a María y no la deja sola. <u>María le empuja para apartarle de su lado.</u>	1	2	3	4	5	6
3	Toni está molestando a Rosa por su nuevo corte de pelo, y le dice que parece un caniche. Rosa se enfada mucho con él y <u>le empuja.</u>	1	2	3	4	5	6
4	Tomás y Yolanda discuten y empiezan a perder el control. Tomás comienza a empujar a Yolanda y no se detiene, entonces, <u>Yolanda le da una bofetada.</u>	1	2	3	4	5	6
5	Luis se entera de que Alicia ha estado saliendo con alguien más a sus espaldas. Él se enfada mucho y <u>le da una bofetada.</u>	1	2	3	4	5	6
6	Laura no deja de reírse de Lorenzo delante de sus amigos. Lorenzo pierde el control y <u>la empuja.</u>	1	2	3	4	5	6
7	Miguel sorprende a Carmen coqueteando con Roberto. Miguel se enfada mucho y <u>golpea a Roberto</u> por coquetear con Carmen.	1	2	3	4	5	6
8	Alberto se enfada mucho con Alejandra cuando ella intenta romper con él, entonces, <u>Alberto le da una bofetada.</u>	1	2	3	4	5	6

9	Sandra se burla de Juan en una fiesta diciendo que es demasiado estúpido como para aprobar Literatura, sin dejar de hacerlo, entonces Juan pierde el control y <u>da un golpe a Sandra</u> .	1	2	3	4	5	6
10	Ana ve a Javier coqueteando con Raquel. Ana se enfada mucho y <u>golpea a Raquel</u> , diciéndole que se aparte y que se mantenga alejada de él.	1	2	3	4	5	6

La siguiente es una lista de cosas que la gente hace cuando está molesta o enfadada. Valora con qué frecuencia SE PUEDE JUSTIFICAR que un novio/a haga alguna de ellas (es decir, que esté bien que lo haga o que sea apropiado). CONTESTAR LAS DOS COLUMNAS, TANTO PARA LAS MUJERES COMO PARA LOS HOMBRES.

1. NUNCA está justificado	2. Justificado en situaciones EXTREMAS	3. Justificado en POCAS ocasiones	4. Justificado en ALGUNAS ocasiones	5. Justificado en MUCHAS ocasiones
----------------------------------	--	---	---	--

¿Está justificado para las mujeres...?						¿Está justificado para los hombres...?				
1	2	3	4	5	Insultar o amenazar al novio/a.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Mostrarse malhumorado al hablar sobre un tema.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Marcharse repentinamente de la habitación, casa o lugar de la discusión.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Hacer o decir algo para que el novio/a se moleste.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	No dejar que el novio/a vea o hable con su familia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Poner a la familia o amigos del novio/a en su contra.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	No dejar que el novio/a haga cosas para estar contigo.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Interferir en la relación con miembros de su familia.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Estar celoso/a de sus amigos/as y sospechar de ellos/ellas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Ponerse celoso/a de otros/as chicos/chicas.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Comprobar lo que él/ella hace y exigir que diga donde ha estado.	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5	Acusar al novio/a de salir con otro chico/a.	1	2	3	4	5

D Si tu novio/a en algún momento te agarrase, abofetease, patease, golpease, etc. EN EL FUTURO tú ...

1. SI definitivamente		2. SI probablemente		3. NO LO SE		4. NO probablemente		5. NO definitivamente	
1	¿Romperías con él/ella?	1	2	3	4	5			
2	¿Hablarías con un amigo/a?	1	2	3	4	5			
3	¿Hablarías con alguien de tu familia?	1	2	3	4	5			
4	¿Hablarías con algún profesor u orientador?	1	2	3	4	5			
5	¿Llamarías a la policía?	1	2	3	4	5			
6	¿Llamarías a un teléfono de ayuda?	1	2	3	4	5			

E ¿En qué grado estás de acuerdo con cada una de las siguientes afirmaciones?

		Total de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Total en desacuerdo
1	Insultar de vez en cuando a la pareja no puede considerarse un comportamiento agresivo.	1	2	3	4
2	Cuando una pareja empieza a utilizar la violencia (insultos, desprecios, bofetadas) lo más probable es que esta aumente y se agrave con el paso del tiempo.	1	2	3	4
3	Los celos son una forma de demostrarte que realmente tu novio/a te ama.	1	2	3	4
4	El alcohol y las drogas provocan violencia.	1	2	3	4
5	Los hombres tienden por su propia naturaleza a ser independientes y buscar el éxito, mientras que las mujeres tienden a ser más colaboradoras y sensibles.	1	2	3	4
6	Las creencias sexistas están relacionadas con el uso de violencia hacia la pareja.	1	2	3	4
7	La violencia puede considerarse útil si nos ayuda a conseguir lo que queremos.	1	2	3	4
8	Cuando una persona es maltratada por su pareja y no la abandona será porque a esa persona no le disgusta la situación.	1	2	3	4
9	Una buena autoestima implica ser consciente tanto de nuestras cualidades positivas como de nuestros defectos y limitaciones.	1	2	3	4
10	Las personas que maltratan a sus parejas suelen tener una buena autoestima.	1	2	3	4
11	Cuando otra persona nos hace una crítica es positivo escuchar y tratar de entender su punto de vista.	1	2	3	4
12	Las personas violentas normalmente saben comunicar sus opiniones, sentimientos y/o deseos de manera clara y adecuada.	1	2	3	4

		Total de acuerdo	Algo de acuerdo	Algo en desacuerdo	Total en desacuerdo
13	La ira es una emoción común que sólo resulta dañina si se experimenta de forma excesiva y sin control.	1	2	3	4
14	Estrategias como contar despacio del uno al diez o realizar respiraciones profundas y lentas pueden ayudar a las personas a controlar su ira.	1	2	3	4
15	Si un amigo/a nos cuenta que está sufriendo malos tratos por parte de su pareja, lo primero que debemos hacer es plantearle que ha podido hacer mal para llegar a esa situación.	1	2	3	4
16	Existen en nuestra comunidad diferentes lugares donde podría acudir si me encontrara en una situación de violencia en la pareja.	1	2	3	4
17	Algunas veces es duro para mí continuar con mi trabajo si no estoy animado/a.	1	2	3	4
18	En ocasiones me encuentro resentido si no me salgo con la mía.	1	2	3	4
19	En ciertas ocasiones he dejado de hacer algo por pensar que tenía muy pocas habilidades.	1	2	3	4
20	Ha habido momentos en los cuales he pensado en rebelarme contra las figuras de autoridad, aún cuando sé que ellos tienen razón.	1	2	3	4
21	No importa con quien esté charlando, siempre escucho con atención.	1	2	3	4
22	Ha habido ocasiones en las cuales me he aprovechado de alguien.	1	2	3	4
23	Siempre estoy dispuesto/a a aceptar cuando he cometido un error.	1	2	3	4
24	En ocasiones intento vengarme de alguien en lugar de olvidar y perdonar.	1	2	3	4
25	Soy siempre cordial con todos, incluso con la gente desagradable.	1	2	3	4
26	Nunca me molesto cuando alguien expresa ideas muy diferentes de las mías.	1	2	3	4
27	Ha habido ocasiones en las que me he puesto un poco celoso/a por la buena suerte de otros.	1	2	3	4
28	En ocasiones me irrito cuando alguien me pide favores.	1	2	3	4
29	Nunca he dicho nada deliberadamente para herir los sentimientos de otra persona.	1	2	3	4

F

Lee cada frase y piensa si coincide con **tu forma de pensar o actuar**. Señala con una **X** la casilla que más se ajusta a la respuesta que has elegido. **POR FAVOR, ¡NO DEJES NINGUNA PREGUNTA SIN RESPONDER!**

		Nunca o casi nunca	Algunas veces	Bastantes veces	Muchas veces	Siempre
1	Si al llegar a mi casa encuentro un defecto en algo que he comprado, voy a la tienda a devolverlo.	1	2	3	4	5
2	Cuando en una tienda atienden antes a alguien que entró después que yo, me callo.	1	2	3	4	5
3	A veces evito ciertas reuniones sociales por miedo a hacer o decir alguna tontería.	1	2	3	4	5
4	Cuando un amigo expresa una opinión con la que estoy muy en desacuerdo, prefiero callarme a manifestar abiertamente lo que pienso.	1	2	3	4	5
5	Hay determinadas cosas que me disgusta prestar, pero si me las piden no sé cómo negarme.	1	2	3	4	5
6	Si salgo de una tienda y me doy cuenta de que me han dado mal la vuelta (me han dado de menos), regreso a pedir el cambio correcto.	1	2	3	4	5
7	Si veo en una fiesta a una persona atractiva del sexo opuesto, tomo la iniciativa y me acerco a entablar conversación con ella.	1	2	3	4	5
8	Si tuviera que buscar trabajo, preferiría escribir cartas que pasar por entrevistas personales.	1	2	3	4	5
9	Nunca se cómo "cortar" a un amigo que habla mucho.	1	2	3	4	5
10	Cuando decido que no me apetece volver a salir con una persona, me cuesta mucho comunicarle mi decisión	1	2	3	4	5
11	Si un amigo al que le he prestado cierta cantidad de dinero parece haberlo olvidado, se lo recuerdo	1	2	3	4	5
12	Me suele costar mucho pedir a un amigo que me haga un favor	1	2	3	4	5
13	Soy incapaz de pedir a alguien una cita	1	2	3	4	5
14	Me cuesta expresar mi opinión en grupo (en clase, reuniones, etc.)	1	2	3	4	5
15	Muchas veces prefiero ceder, callarme o "quitarme de en medio" para evitar problemas con otras personas.	1	2	3	4	5
16	Tiendo a perder los estribos.	1	2	3	4	5
17	Me cabreo con facilidad.	1	2	3	4	5
18	Pierdo la paciencia.	1	2	3	4	5
19	Ardo por dentro aunque no lo demuestre.	1	2	3	4	5
20	Me irrito más de lo que la gente se cree.	1	2	3	4	5

APÉNDICE 4

**EVALUACIÓN DEL DISEÑO Y PROCESO
DE IMPLEMENTACIÓN DEL PROGRAMA
POR LOS MONITORES Y LOS ALUMNOS**

CUESTIONARIO EVALUACIÓN MONITORES¹³	MÓDULO 1 SESIÓN 1
---	------------------------------

MONITOR/A _____

FECHA _____ GRUPO _____

CENTRO ESCOLAR _____

1. VALORE LOS SIGUIENTES ASPECTOS

	Muy bien	Bien	Regular	Mal	Muy mal
El diseño de la sesión (contenidos, extensión, organización, etc.) le ha parecido					

- ¿Por qué da esta puntuación?

- ¿Ha tenido alguna dificultad a la hora de transmitir los contenidos de la sesión? SI NO

- ¿Cuáles?

	Muy buena	Buena	Regular	Mala	Muy mala
La participación del grupo ha sido					

- ¿Por qué da esa puntuación?

2. SEÑALE LAS ACTIVIDADES REALIZADAS Y LA RIGUROSIDAD DE SU APLICACIÓN (1= Mínima puntuación y 5= Máxima rigurosidad), SEÑALANDO Y ESPECIFICANDO SI HA HABIDO ALGUNA MODIFICACIÓN.

ACTIVIDAD	1	2	3	4	5	MODIFICACIONES
ACT. 1						
ACT. 2						
ACT. 3						
ACT. 4						

¹³ El cuestionario de evaluación de los monitores de las restantes sesiones del programa de prevención fue idéntico al que se presenta aquí para la sesión 1.

3. VALORE HASTA QUÉ PUNTO CREE QUE SE HAN CUMPLIDO LOS SIGUIENTES OBJETIVOS DE LA SESIÓN (1= puntuación mínima, 5= puntuación máxima).

OBJETIVO N°	1	2	3	4	5
OBJETIVO 1.					
OBJETIVO 2.					
OBJETIVO 3.					
OBJETIVO 4.					

- ¿Qué ha dificultado el logro de los objetivos?

- ¿Qué ha facilitado el logro de los objetivos?

4. ¿QUÉ CONCLUSIONES SE HAN SACADO EN LAS ACTIVIDADES?

5. ¿QUÉ SITUACIONES SE HAN DADO EN LAS ACTIVIDADES O EN EL GRUPO?

- Diga las dos cosas que considere más positivas de la sesión

- Diga lo que cambiaría de la sesión

6. VALORACIÓN GLOBAL DE LA SESIÓN

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN ALUMADO¹⁴ Instrucciones: Lee cada enunciado atentamente y valora los siguientes aspectos del programa					MÓDULO I Sesión 1 Sesión 2
VALORA LOS SIGUIENTES ASPECTOS					
	Muy de acuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	Muy en desacuerdo	
El módulo me ha parecido interesante.	1	2	3	4	
Los contenidos tratados me parecen que no son útiles en nuestras vidas.	1	2	3	4	
Los materiales utilizados en las actividades me parecen adecuados.	1	2	3	4	
He aprendido algo que no sabía.	1	2	3	4	
Di dos cosas que consideres positivas de este módulo <hr/> <hr/> <hr/>					
Di dos cosas que consideres negativas de este módulo <hr/> <hr/> <hr/>					
¿Qué crees que ha faltado o sobrado de las actividades, es decir, que cambiarías? QUE FALTA: <hr/> <hr/> <hr/>					
QUE SOBRA: <hr/> <hr/> <hr/>					
VALORACIÓN GLOBAL DEL MÓDULO <div style="display: flex; justify-content: space-around; margin-top: 10px;"> 12345678910 </div>					

¹⁴ El cuestionario de evaluación del alumnado de los restantes módulos del programa de prevención fue idéntico al que se presenta aquí para el módulo 1.

APÉNDICE 5

INSTRUCCIONES A LOS PARTICIPANTES

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL PRETEST

“Buenos días. Mi nombre es (...) y el de mi compañera/o (...). Antes de comenzar nos gustaría agradeceros vuestro interés y vuestra participación. Como ya os habrá informado vuestro/a tutor/a (u orientador/a), este instituto ha sido seleccionado para participar en una investigación que se está llevando a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. A lo largo de los próximos meses vendremos cada semana a esta misma hora para realizar varias actividades que hemos programado con vuestro/a tutor/a y el departamento de orientación del centro.

Hoy comenzaremos por la realización de un cuestionario que tiene como objetivo conocer mejor las relaciones de pareja de los jóvenes y adolescentes. No tenéis que poner vuestro nombre en el cuestionario, es anónimo y nadie, excepto el equipo de la universidad, tendrá acceso a él. Recordad que vuestra participación es voluntaria pero que si decidís contestar es importante que lo hagáis con sinceridad. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Las instrucciones para rellenar el cuestionario están descritas a lo largo del mismo. Marcar con una cruz, redondel o rellenar el cuadro correspondiente para contestar a cada una de las preguntas. Podéis rectificar si queréis y en cualquier caso, si tenéis alguna duda, levantar la mano y acudiremos a ayudaros.

Antes de empezar, indicaros que el concepto de novio/a se entiende como una relación corta o duradera con cierta implicación afectiva. No es tan importante el tiempo que haya durado la relación como que haya sido emocionalmente importante para vosotros. Es importante que antes de empezar a rellenar el cuestionario anotéis un pseudónimo que nos va a permitir asignar un código al trabajo realizado por cada uno de vosotros sin identificaros. Como podéis ver, en la parte superior derecha del cuestionario, al lado de la palabra pseudónimo, tenéis seis espacios en los que debéis escribir las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [uno de los monitores/as anota en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo].

A partir de este momento os pedimos silencio y que cada uno de vosotros conteste el cuestionario de forma individual. Gracias a todos/as por vuestra colaboración.”

¹⁵ En el caso del primer estudio (estudio piloto) sólo se aplican las instrucciones para el pretest y el postest del grupo experimental.

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL POSTEST

“Estamos muy agradecidos/as por vuestra participación e implicación en el trabajo realizado a lo largo de los meses pasados. En el día de hoy vamos a realizar nuevamente el cuestionario con el que empezamos todo este trabajo. Os pedimos de nuevo que contestéis con sinceridad y os recordamos que el cuestionario es anónimo y voluntario. Antes de empezar os recordamos que tenéis que rellenar vuestro pseudónimo escribiendo las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [uno de los monitores/as anota en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo]. A partir de este momento os pedimos silencio y que empecéis a completar el cuestionario de manera individual. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Si tenéis alguna duda, levantar la mano y acudiremos a ayudaros. Gracias a todos/as por vuestra colaboración.”

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL SEGUIMIENTO

“Buenos días. Mi nombre es (...) y soy miembro de un grupo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Como recordaréis, a lo largo del curso pasado otros/as compañeros/as vinieron a hacer con vosotros/as unos talleres sobre violencia en la pareja. Hoy estoy aquí para que hagáis por última vez el cuestionario. Sabemos que os puede resultar pesado rellenar varias veces el cuestionario, por eso os queremos agradecer nuevamente vuestra colaboración. Toda la información que nos habéis aportado es de gran utilidad para entender mejor las relaciones de noviazgo y esperamos que sea útil para ayudar a jóvenes que se encuentran en relaciones conflictivas.

Si alguno de vosotros no estuvo el año pasado porque se encuentra repitiendo curso o es nuevo en el centro, debe anotarlo en la parte superior del cuestionario.

Como en las anteriores ocasiones, os recordamos que el cuestionario es voluntario y anónimo. Antes de empezar no olvidéis rellenar vuestro pseudónimo escribiendo las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [se anotan en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo]. Si alguien tiene alguna duda referente al pseudónimo o cualquier otro aspecto del cuestionario que levante la mano y acudiré a ayudarle de manera individual. A partir de este momento os pido silencio para poder contestar adecuadamente al cuestionario. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Gracias de nuevo a todos/as por vuestra colaboración.”

INSTRUCCIONES A LOS PARTICIPANTES DEL GRUPO CONTROL

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL PRETEST

“Buenos días. Soy miembro de un grupo de investigación de la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. Antes de comenzar me gustaría agradeceros vuestro interés y vuestra participación. Como ya os habrá informado vuestro/a tutor/a (u orientador/a), este instituto ha sido seleccionado para participar en una investigación que se está llevando a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Madrid. En el día de hoy realizaremos un cuestionario que tiene como objetivo conocer mejor las relaciones de pareja de los jóvenes y adolescentes. A lo largo de los próximos meses vendremos en algunas ocasiones más para realizar nuevos cuestionarios y otras actividades finales que hemos programado con vuestro tutor/a y el departamento de orientación del centro.

No tenéis que poner vuestro nombre en el cuestionario, es anónimo y nadie, excepto el equipo de la universidad, tendrá acceso a él. Recordad que vuestra participación es voluntaria pero que si decidís contestar es importante que lo hagáis con sinceridad. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Las instrucciones para rellenar el cuestionario están descritas a lo largo del mismo. Marcar con una cruz, redondel o rellenar el cuadro correspondiente para contestar a cada una de las preguntas. Podéis rectificar si queréis y en cualquier caso, si tenéis alguna duda, levantar la mano y acudiré a ayudaros.

Antes de empezar, indicaros que el concepto de novio/a se entiende como una relación corta o duradera con cierta implicación afectiva. No es tan importante el tiempo que haya durado la relación como que haya sido emocionalmente importante para vosotros. Es importante que antes de empezar a rellenar el cuestionario anotéis un pseudónimo que nos va a permitir asignar un código al trabajo realizado por cada uno de vosotros sin identificaros. Como podéis ver en la parte superior derecha del cuestionario, al lado de la palabra pseudónimo, tenéis seis espacios en los que debéis escribir las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [se anotan en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo].

A partir de este momento os pido silencio y que cada uno de vosotros conteste el cuestionario de forma individual. Gracias a todos/as por vuestra colaboración.”

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL POSTEST

“Buenos días. Como recordaréis, hace alrededor de dos meses estuvimos rellenando un cuestionario acerca de las relaciones de noviazgo. Estamos muy agradecidos/as por vuestra participación e implicación en el trabajo realizado. Toda la información que nos habéis aportado es de gran utilidad para entender mejor las relaciones de noviazgo y esperamos que sea útil para ayudar a jóvenes que se encuentran en relaciones conflictivas. En el día de hoy vamos a realizar nuevamente el cuestionario. El motivo por el que tenemos que hacerlo de nuevo es porque nos sería de gran utilidad tener más información de lo que pensáis, sentís o hacéis en diferentes momentos. Os pedimos de nuevo que contestéis con sinceridad y os recordamos que el cuestionario es anónimo y voluntario. Antes de empezar os recordamos que tenéis que rellenar vuestro pseudónimo escribiendo las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [se anotan en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo]. A partir de este momento os pedimos silencio y que empecéis a completar el cuestionario de manera individual. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Si tenéis alguna duda, levantar la mano y acudiremos a ayudaros. Gracias a todos/as por vuestra colaboración.”

PRESENTACIÓN E INSTRUCCIONES PARA EL SEGUIMIENTO

“Buenos días. Como recordaréis, a lo largo del curso pasado estuve en dos ocasiones con vosotros. Hoy estoy aquí para que hagáis por última vez el cuestionario acerca de las relaciones de pareja. Sabemos que os puede resultar pesado rellenar varias veces el cuestionario, por eso os queremos agradecer nuevamente vuestra colaboración. Toda la información que nos habéis aportado es de gran utilidad para entender mejor las relaciones de noviazgo y esperamos que sea útil para ayudar a jóvenes que se encuentran en relaciones conflictivas.

Si alguno de vosotros no estuvo en año pasado porque se encuentra repitiendo curso o es nuevo en el centro, debe anotarlo en la parte superior del cuestionario.

Como en las anteriores ocasiones, os recordamos que el cuestionario es voluntario y anónimo. Antes de empezar no olvidéis rellenar vuestro pseudónimo escribiendo las dos primeras letras del nombre de vuestro padre, las dos primeras letras del nombre de vuestra madre y las dos primeras letras de vuestro nombre [se anotan en la pizarra las instrucciones para rellenar el pseudónimo]. Si alguien tiene alguna duda referente al pseudónimo o cualquier otro aspecto del cuestionario que levante la mano y acudiré a ayudarle de manera individual. A partir de este momento os pido silencio para poder contestar adecuadamente al cuestionario. Tenéis disponibles los 50-60 minutos de la clase. Gracias de nuevo a todos/as por vuestra colaboración.”

APÉNDICE 6

HOJA DE INFORMACIÓN FINAL

¿DÓNDE ACUDIR ANTE UNA SITUACIÓN DE VIOLENCIA EN LA PAREJA?



Sin ayuda puede resultar difícil salir de esta situación.
Lo más importante eres tú.

**PIENSA EN TI.
TE PODEMOS AYUDAR**



- Teléfono de Información General de la Comunidad de Madrid ☎ 012.
- Punto de Información y Atención al Ciudadano en Servicios Sociales ☎ 91420 69 04.
- Servicio de Atención a Mujeres Maltratadas (S.A.V.D. 24h.) ☎ C/ Virgen del Lluc, nº 101 ☎ 900 222 100 (llamada gratuita).
- Unidad de Atención y Protección a la Familia de Policía Municipal ☎ Vinateros, nº. 51 (lateral 1ª planta) ☎ 900 222 100 (llamada gratuita).
- Centro de Apoyo a las familias ☎ Pº del Molino, nº. 11 local ☎ 91506 18 60.

- Información y atención desde el Instituto Madrileño del Menor y la Familia (horario 9 a 14). ☎ Gran Vía, 14. ☎ 91580 34 64 y 91580 36 14.
- Asesoría de Sexualidad para Jóvenes (horario mañanas) ☎ Gran Vía, 10. ☎ 91720 12 40.
- Colectivo de Lesbianas, Gays, Transexuales y Bisexuales de Madrid (COGAM) ☎ 91522 45 17.

**“No importa tanto donde estemos,
sino hacia donde avanzamos.
Para arribar a puerto seguro
A veces navegamos con el viento a favor
Y a veces con el viento en contra.**

**Pero la cuestión es navegar,
no derivar sin rumbo,
no permanecer anclados”.**

Oliver Wendell

APÉNDICE 7

ECUACIONES MATEMÁTICAS DE LOS MODELOS MULTINIVEL

MODELO NULO

Modelo del nivel-1

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + e_{ti}$$

Modelo del nivel-2

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + u_{0i}$$

Modelo mixto o combinado

$$Y_{ti} = \beta_{00} + u_{0i} + e_{ti}$$

MODELO CON PREDICTORES

Modelo del nivel-1

$$Y_{ti} = \pi_{0i} + \pi_{1i}(\text{Tiempo2}) + \pi_{2i}(\text{Tiempo 3}) + e_{ti}$$

Modelo del nivel-2

$$\pi_{0i} = \beta_{00} + \beta_{01}(\text{Grupo}) + \beta_{02}(\text{Sexo}) + \beta_{03}(\text{Grupo} \times \text{Sexo}) + u_{0i}$$

$$\pi_{1i} = \beta_{10} + \beta_{11}(\text{Grupo}) + \beta_{12}(\text{Sexo}) + \beta_{13}(\text{Grupo} \times \text{Sexo})$$

$$\pi_{2i} = \beta_{20} + \beta_{21}(\text{Grupo}) + \beta_{22}(\text{Sexo}) + \beta_{23}(\text{Grupo} \times \text{Sexo})$$

Modelo mixto o combinado

$$Y_{ti} = \beta_{00} + \beta_{01}(\text{Grupo}) + \beta_{02}(\text{Sexo}) + \beta_{03}(\text{Grupo} \times \text{Sexo}) + \beta_{10}(\text{Tiempo2}) + \beta_{11}(\text{Tiempo2} \times \text{Grupo}) + \beta_{12}(\text{Tiempo2} \times \text{Sexo}) + \beta_{13}(\text{Tiempo2} \times \text{Grupo} \times \text{Sexo}) + \beta_{20}(\text{Tiempo3}) + \beta_{21}(\text{Tiempo3} \times \text{Grupo}) + \beta_{22}(\text{Tiempo3} \times \text{Sexo}) + \beta_{23}(\text{Tiempo3} \times \text{Grupo} \times \text{Sexo}) + u_{0i} + e_{ti}$$

¹⁶ Se calculó el modelo nulo y el modelo con predictores para cada una de las variables dependientes analizadas. En concreto, en el segundo estudio se analizaron las siguientes variables: (1) conocimientos acerca de la violencia en la pareja, (2) actitudes justificativas de la agresión física (puntuación total/ cuando es ejercida por el hombre/ cuando es ejercida por la mujer); (3) actitudes justificativas de la agresión psicológica (puntuación total/ cuando es ejercida por el hombre/ cuando es ejercida por la mujer); (4) asertividad; (5) ira; (6) recursos de afrontamiento. En el tercer estudio se analizaron las siguientes variables: (1) perpetración de agresión física; (2) victimización de agresión física; (3) perpetración de agresión psicológica; (4) victimización de agresión psicológica.

Variable dependiente	Y_{ti}	=	Variable de resultado para el individuo i medido en la ocasión t .
Intercepto	β_{00}	=	Media de la variable dependiente analizada en T1 (pretest) cuando el grupo y el sexo valen 0 (i.e., mujeres del grupo control).
Grupo	β_{01}	=	Efecto principal del grupo en T1 cuando el sexo vale 0. Indica si hay diferencia entre las medias de los participantes del grupo control y experimental en T1 para las mujeres.
Sexo	β_{02}	=	Efecto principal del sexo en T1 cuando el grupo vale 0. Indica si hay diferencia entre las medias de hombres y mujeres en T1 para los participantes del grupo control.
Grupo \times Sexo	β_{03}	=	Efecto de la interacción entre el grupo y el sexo en T1. Indica si la diferencia de las medias de los participantes del grupo experimental y control es similar para hombres y mujeres.
Tiempo 2	β_{10}	=	Efecto principal de T2 (pendiente que relaciona la ocasión de medida con la variable dependiente analizada) cuando el grupo y el sexo valen 0. Indica si en las mujeres del grupo control las puntuaciones en T2 (postest) cambian con respecto a T1 (pretest).
Tiempo 2 \times Grupo	β_{11}	=	Efecto de la interacción entre T2 y el grupo cuando el sexo vale 0. Indica si la diferencia de medias entre T2 y T1 es similar para las mujeres del grupo control y las mujeres del grupo experimental.
Tiempo 2 \times Sexo	β_{12}	=	Efecto de la interacción entre T2 y el sexo cuando el grupo vale 0. Indica si la diferencia de medias entre T2 y T1 es similar para las mujeres y los hombres del grupo control.
Tiempo 2 \times Grupo \times Sexo	β_{13}	=	Efecto de la triple interacción entre T2, el grupo y el sexo. Indica si las diferencias entre el grupo control y experimental en T2 (con respecto a T1) es similar para hombres y mujeres.
Tiempo 3	β_{20}	=	Efecto principal de T3 (pendiente que relaciona la ocasión de medida con la variable dependiente analizada) cuando el grupo y el sexo valen 0. Indica si en las mujeres del grupo control las puntuaciones en T3 (seguimiento de seis meses) cambian con respecto a T1 (pretest).
Tiempo 3 \times Grupo	β_{21}	=	Efecto de la interacción entre T3 y el sexo cuando el grupo vale 0. Indica si la diferencia de medias entre T3 y T1 es similar para las mujeres y los hombres del grupo control.
Tiempo 3 \times Sexo	β_{22}	=	Indica si la diferencia en la puntuación media de T3 respecto a la puntuación media de T1 es o no diferente para las mujeres y los hombres del grupo control
Tiempo 3 \times Grupo \times Sexo	β_{23}	=	Efecto de la triple interacción entre T3, el grupo y el sexo. Indica si las diferencias entre el grupo control y experimental en T3 (con respecto a T1) es similar para hombres y mujeres.
Varianza de los residuos	e_{ti}	=	Es la variabilidad del primer nivel. Indica la variabilidad entre las medidas repetidas de cada individuo.
Varianza de las intersecciones	u_{0i}	=	Es la variabilidad del segundo nivel. Indica la variabilidad entre las puntuaciones medias de los individuos en T1.

